

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERESA CRISTINA TRIZZOLINI PIEKARSKI

**A APRENDIZAGEM MUSICAL DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE
INCLUSÃO**

CURITIBA

2014

TERESA CRISTINA TRIZZOLINI PIEKARSKI

A APRENDIZAGEM MUSICAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música com ênfase em Educação Musical e Cognição do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Piekarski, Teresa Cristina Trizzolini

A aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em
contexto de inclusão / Teresa Cristina Trizzolini Piekarski – Curitiba, 2014.
174 f.

Orientadora: Profª. Drª. Valéria Lüders

Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música - Instrução e ensino. 2. Estudantes - Incapacidade intelectual.
3. Crianças deficientes. 4. Música - Educação inclusiva. I. Título.

CDD 780.7

ATA DE APROVAÇÃO



Universidade Federal do Paraná
Setor de Artes, Comunicação e Design
Departamento de Música e Artes Visuais
Pós-Graduação em Música



PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Teresa Cristina Trizzolini Piekarski** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Valéria Lüders**, **Ilza Zenker Leme Joly**, **Guilherme Romanelli** e **Danilo Ramos**, arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: **A Aprendizagem Musical do Estudante com Deficiência Intelectual em Contexto de Inclusão**.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Valéria Lüders (UFPR)		APROVADA
Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)		APROVADA
Guilherme Romanelli (UFPR)		APROVADA
Danilo Ramos (UFPR)		APROVADO

Curitiba, 4 de abril de 2014.

Profª Drª. Silvana Scarinci
Coordenadora do PPGMúsica

Rua Coronel Dulcídio, 638 - Bairro Batel
CEP 80420-170 - Curitiba - PR
Telefone: (041) 3322-8506

ppgmusica@ufpr.br

Silvana Scarinci
- Coordenadora
PPGMúsica
UFPR
SIAPE 1667827

Dedico esta pesquisa à minha família.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

Aos meus pais, pelo amor e a vida dedicada à nossa família. Ao meu irmão e sobrinho, pela torcida. Aos meus filhos, e aqui incluo como filhos minhas noras e genro, pelo encorajamento, troca de ideias e incentivo constante. Me desculpem pela ausência cotidiana em função de meus estudos.

Às minhas netas Ana Clara e Valentine e aos netos que ainda virão, por me fazerem parar para brincar e sorrir, por me fazerem sonhar e acreditar em um mundo melhor.

Ao meu marido, amor da minha vida, companheiro, pelo apoio incondicional, pelas conversas, pelo ombro consolador na hora do choro, pelo apoio técnico... Posso garantir, sem você tudo seria muito mais difícil.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por ter possibilitado a minha dedicação exclusiva ao curso de mestrado e a realização da coleta de dados em uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino.

À Superintendência de Gestão Educacional, ao Departamento de Ensino Fundamental e a Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Educacionais da SME, por seu apoio e confiança ao atender os aspectos legais exigidos pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos da UFPR.

À Escola onde foi realizada a coleta de dados, que acreditou em mim e neste trabalho, e me recebeu como membro pertencente à sua equipe.

Aos pais das crianças participantes da pesquisa, que confiaram na importância deste estudo e permitiram que seus filhos participassem do mesmo.

Às crianças participantes da pesquisa, que me receberam como sua professora de música com sorrisos, pedidos e muita música.

Aos professores do curso de mestrado, que colaboraram na minha formação, e foram fundamentais para esta dissertação.

Ao Gabriel Snak Firmino, servidor técnico e administrativo do PPG-Música, que com muita competência me deu apoio.

Aos professores Ilza Joly e Guilherme Romanelli, que foram imprescindíveis na elaboração desta dissertação, por suas sugestões na banca de qualificação.

Ao professor Danilo Ramos, que foi fundamental para o tratamento estatístico deste estudo.

À minha orientadora Valéria Lüders, por seus conhecimentos, sabedoria, confiança, compreensão nos momentos difíceis, sensibilidade e amizade.

Aos meus amigos do curso de mestrado, em especial Elder Gomes, Renata Filipak, Adriano Elias, Tatiane Franchini, Jairo Taporosky Jr, pelas discussões pertinentes, ajuda, encorajamento e amizade incondicional.

Aos professores de outros tempos Henrique Morozowicz (*in memoriam*), Salete Chiamurella, Guilherme Romanelli, Beatriz Ilari e Rosane Cardoso, por me inspirarem, por me fazerem crescer e acreditar que posso fazer a diferença na educação musical.

Aos meus amigos Vivian e Tiago Madalozzo, pelas várias conversas, troca de ideias, sugestões, empréstimo de livros e muito incentivo.

A educação não é apenas a preparação
para a vida; ela própria é uma
manifestação permanente e harmoniosa
da vida.

Edgar Willems

RESUMO

A presente pesquisa estudou a aprendizagem musical dos elementos do som pelo estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão, investigou pedagogia musical adequada à sua aprendizagem musical e estudou suas habilidades cognitivas. As concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, especificamente sobre a formação de conceitos em Vigotski (1997; 2004; 2010) ofereceram o substrato teórico que permitiram compreender como a criança com deficiência aprende no contexto escolar. As reflexões a respeito de inclusão de estudantes com deficiência intelectual que fundamentaram essa pesquisa foram baseadas em Stainback & Stainback (1999), Pan (2008) e Mantoan (2011). Quanto a pedagogia musical possível de ser utilizada com estudantes com deficiência intelectual incluídos em classe comum, diante da diversidade de possibilidades, este estudo foi referenciado em Dalcroze (2011), Kodály (2011), Willems (2011), Orff (2011), Orff/Wuytack (2011) e Paynter (2011). Optou-se pela pesquisa-ação, por possibilitar a verificação e intervenção no processo educacional. A ação pedagógica aconteceu em classe comum tendo estudantes de classe especial com deficiência intelectual nela inseridos, totalizando vinte e cinco estudantes. As aulas foram filmadas, com duração de uma hora semanal, totalizando 16 horas. Elaborou-se relatórios descritivos individuais com base nas observações das filmagens e diário de campo. Realizou-se uma avaliação, por meio de aplicação de um instrumento construído especificamente para esta pesquisa, aplicado individualmente para verificar o conhecimento prévio destes estudantes em música, anteriormente ao início da ação pedagógica, tendo sido o mesmo instrumento de avaliação, aplicado ao final das 16 horas de aula. Os resultados da avaliação inicial e final receberam tratamento estatístico por meio do ANOVA (análise de variância). Constatou-se que é possível a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual utilizando-se de recursos pedagógicos que possibilitem o fazer musical significativo. Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral, apontou-se com este estudo pedagogia musical adequada à aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual e proporcionando reflexões a respeito da inclusão destes alunos em classes comuns.

Palavras-chave: Aprendizagem musical. Deficiência intelectual. Educação musical inclusiva.

ABSTRACT

This research has studied the musical learning of sound elements by students with intellectual disabilities in an inclusion context, it has investigated the music pedagogy that is most adequate to their music learning and it has studied their cognitive skills. The conceptions about development and learning, specifically the formation of concepts on Vygotsky (1997; 2004; 2010), have offered the theoretical basis that allowed the understanding of how a child with disabilities learns in an educational context. The reflections on the inclusion of students with intellectual disability that have substantiated the research were by Stainback & Stainback (1999), Pan (2008) and Mantoan (2011). As for possible musical pedagogy to be used with students with intellectual disabilities included in regular class, given the diversity of possibilities, this study was referenced in Dalcroze (2011), Kodaly (2011), Willems (2011), Orff (2011), Orff / Wuytack (2011) and Paynter (2011). Action research was chosen because it provides verification and intervention on the educational process. The pedagogical action was taken on a regular classroom having inserted students of special classes, with intellectual disabilities, totalizing twenty-five students. The classes were filmed for one hour every week, totalizing sixteen hours. Each class was transcribed afterwards into an individual descriptive report. The students were evaluated through the use of an instrument built specifically for this research, in order to check their previous knowledge in the beginning and at the end of the pedagogical action. The results of the initial and final evaluation were statistically treated by ANOVA (variance analysis). It was noted that it is possible for students with intellectual disabilities to learn music, provided the adequate pedagogical resources. As a contribution to the music education area and scientific production in general, this study indicated the adequate music pedagogy for intellectual disabled students' music learning and provided thoughts on integrating these students on ordinary classes.

Keywords: Musical learning. Intellectual disability. Inclusive music education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Gráfico Idade dos Estudantes da Pesquisa	98
Figura 2 Gráfico Gênero dos Estudantes da Pesquisa.....	99
Figura 3 Gráfico Formação Musical do Estudante	99
Figura 4 Gráfico Gosto por Instrumento Musical	100
Figura 5 Gráfico Gosto por Ouvir Música	101
Figura 6 Gráfico Pais que Tocam Instrumento Musical.....	102
Figura 7 Gráfico Gosto dos Pais por Cantar.....	103
Figura 8 Gráfico Avaliação inicial e avaliação final de tarefas relacionadas a identificação dos elementos do som realizadas por crianças com e sem deficiência intelectual.	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Classificação da Deficiência Intelectual conforme o DSM-IV	38
Tabela 2 Questionários respondidos por professores de Arte de três Núcleos Regionais de Educação do município de Curitiba.....	78
Tabela 3 Experiência profissional dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial.....	92
Tabela 4 Formação no Ensino Médio dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial.....	93
Tabela 5 Formação em Pós-Médio dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial.....	94
Tabela 6 Formação no Ensino Superior dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial.....	94
Tabela 7 Formação em Pós-Graduação dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial.....	95
Tabela 8 Estudo do Canto.....	95
Tabela 9 Estudo de Música.....	96
Tabela 10 Toca Instrumento Musical	96
Tabela 11 Participou de Grupo Musical.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	- American Association on Intellectual and Development Disabilities
ABEM	- Associação Brasileira de Educação Musical
ADP	- Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CANE	- Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais
CDE	- Coordenadoria de Documentação Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná
CEB	- Câmara de Educação Básica
CID-10	- Classificação Internacional de Doenças – 10. ^a Edição
CMAE	- Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DIE	- Departamento de Infraestrutura do Estado do Paraná
DSM-IV	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition
EPA	- Equipe Pedagógica e Administrativa
GED	- Gestão Educacional
Hz	- Abreviatura de Hertz - Frequência de um fenômeno periódico cujo período tem a duração de um segundo.
MEC	- Ministério da Educação
NRE	- Núcleo Regional de Educação de Curitiba
NRE-PN	- Núcleo Regional de Educação do Pinheirinho
NRE-PR	- Núcleo Regional de Educação do Portão
NRE-SF	- Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade
OMS	- Organização Mundial da Saúde
Q.I.	- Quociente de Inteligência
RME	- Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SITES	- Sistema de Transporte Coletivo para a Educação Especial
SME	- Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
SMS	- Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1	APRESENTAÇÃO	16
2	INTRODUÇÃO	19
3	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV S. VIGOTSKI	24
3.1	Conceitos vigotskianos e a aprendizagem musical	30
4	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO	36
4.1	Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	42
4.2	O estudante com deficiência intelectual na Classe Especial	45
4.3	A aprendizagem e o desenvolvimento musical da criança com deficiência intelectual na concepção de Vigotski	48
5	AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE MÚSICA	61
5.1	O ensino da música nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba	65
6	METODOLOGIA	74
6.1	Para localizar os participantes da pesquisa	77
6.2	Contexto da ação pedagógica	79
6.3	Para compreender a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional do CMAE	81
6.4	Instrumento de avaliação: conhecimento musical inicial e final dos estudantes	85
6.4.1	A estrutura do instrumento de avaliação	87
7	RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS	92
7.1	Professores de Arte que atuam com Classe Especial	92
7.2	Para conhecer a vivência musical dos participantes da pesquisa com deficiência intelectual.	97
7.3	Atividades de Educação Musical realizadas em campo	103
7.4	Análise dos resultados da aplicação do instrumento de avaliação: conhecimento musical inicial e final dos estudantes	104
8	DISCUSSÃO	107
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	118
	REFERÊNCIAS DAS IMAGENS DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	125
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	133
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	135
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DE ARTES	139
APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DE CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	142
APÊNDICE F – PROTOCOLO EXPERIMENTAL DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	145
APÊNDICE G – ATIVIDADES MUSICAIS REALIZADAS EM CAMPO	151

1 APRESENTAÇÃO

Muitas meninas de minha geração se encantavam com suas professoras, e eu fui uma delas. Acreditem, eu as via como deusas. Adorava brincar com quadro negro e giz. Muitas vezes, dividia o quadro ao meio e minha prima se tornava a professora da sala de aula ao lado.

Ainda muito pequena, gostava do piano. Minha mãe me levava até a casa da professora não só para as aulas, como também para estudar no piano dela. Participava das audições, adorava tocar, nem que fosse em um pianinho de brinquedo. Foi assim que me tornei professora.

Como sabem, os professores enfrentam uma série de desafios. Comigo não foi diferente. Sempre tive como objetivo que todas as crianças e adolescentes que estivessem em minhas mãos como estudantes realmente aprendessem. Apesar do grande número de pessoas na sala de aula, dos modismos pedagógicos de cada época, da disponibilidade de recursos, algumas vezes escassos, nunca me intimidei, mantive minha meta.

Professores conversam e muito sobre seus alunos, dificuldades, comportamentos, riscos... Não sou diferente! Troquei ideias com outros colegas professores, com as equipes pedagógicas administrativas, li muito, participei de cursos de capacitação, inclusive em período de férias, Oficinas de Música de Curitiba, também fora do horário de trabalho, à noite, especialização aos sábados e domingos. Isso tudo, porque o que sempre me fascinou foi acompanhar a evolução de uma criança, não aceito a impossibilidade de seu desenvolvimento. O que não significa, que todos os cursos foram mágicos e maravilhosos. Sempre fui muito crítica, fiz muitas adaptações, e existiram situações nessas formações, que não foram tão proveitosas.

Quem tem coro infantil, grupo instrumental na escola sabe que quando se faz um trabalho de qualidade, os convites para apresentações surgem. Pois bem, como professora de música não pude negar um convite para que meu coro infantil se apresentasse em um evento internacional em pleno feriado de Corpus Christi. Ou

ainda, cantar em homenagem aos pais na formatura do curso de Pedagogia da UFPR a música *Eu sei que vou te amar* de Tom e Vinícius, à noite, chegar em casa muito tarde, muito agitada, precisando dormir, porque no dia seguinte tinha que estar acordada e bem esperta às 7h30 em uma sala de aula. Também, já em férias escolares em pleno mês de dezembro, levar todas as 60 crianças a um famoso clube da cidade de Curitiba para cantar e tocar na festa de natal com direito a Papai Noel e muito cachorro quente, pipoca, algodão doce.

Pois bem, histórias não faltam! Criança que engasga com chiclete, porque fez os vocalizes com ele bem escondidinho na boca no Teatro Ópera de Arame. O convencimento de colegas, e na ausência deles, alguém da família para te acompanhar nessas aventuras. Já pensou se algum aluno tem uma indisposição e você está sozinha? O que fazer com as outras 59 crianças? Imagine também, a fila de alunos que desejam fazer “turismo” no banheiro de um local que não conhecem, hora do lanche, ...

Como professora de Arte, Música, flauta doce e coro infantil me deparei com crianças únicas e desafiantes. Por exemplo: uma criança com paralisia cerebral com grande comprometimento motor do lado esquerdo do corpo e laudo de deficiência intelectual participou das aulas de Arte nas quais estavam incluídas as de Música, que aprendeu a tocar flauta doce, cantou no coro e se desenvolveu, graças ao empenho dela mesma, de toda a escola e da família. Ou ainda, uma criança sem resíduo de audição, que tocava dentro do pulso, com ritmo durante as aulas de música na escola e me ajudava a corrigir e ensinar os colegas que não conseguiam. Que professora não se encanta com situações como essas?

Fui professora de Arte e Música de Classe Especial em escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Apresentava relatórios descritivos individuais dos estudantes com a periodicidade solicitada. Tive como retorno frequente dos gestores da escola e das equipes de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que meus relatórios informavam não só as dificuldades, **mas principalmente as habilidades** das crianças. Muitas vezes, me foi dito que eu era uma das poucas professoras que visualizava potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles estudantes. O fato é que aprendiam a

ler partituras simples e tocar, falavam sobre música e o que aprenderam, tinham prazer e ficavam ansiosas pelo dia das aulas.

As crianças da Classe Especial sabem que não estão na classe comum. Os demais estudantes da escola percebem que a Classe Especial é para aqueles que “não conseguem aprender”. Com frequência, eu observava nos estudantes da Classe Especial a baixa autoestima, pouca confiança neles mesmos, não gostavam de realizar atividades escolares com os colegas de outras classes com medo de se expor e serem rejeitados.

Por tudo isso, resolvi estudar e compreender como o estudante da Classe Especial, com deficiência intelectual, aprende música no contexto de inclusão da classe comum escolar. Enfrentei um novo desafio em minha vida: esta pesquisa!

2 INTRODUÇÃO

A sociedade e os povos, como bem a história vem registrando, apontam, demonstram, avisam, rotulam, estigmatizam, de forma a imputar características, quase sempre indelével e definitivas, a determinadas pessoas, etnias, gênero, faixas etárias, tornando-as desviantes e desconsideradas em seus direitos de pessoa.

A história tem mostrado, também, a luta da humanidade pela busca de soluções engenhosas para situações críticas através da construção de paradigmas tendentes a transformar uma sociedade com opções mais justas. (DENARI, 2010, p. 10).

A música é conteúdo obrigatório no ensino da arte nos diversos níveis da educação básica¹, conforme a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Discussões nas diversas esferas educacionais, órgãos governamentais, nos diversos encontros e publicações da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), de livros, entre outros, discutem a sua implementação, tratam dos objetivos, estratégias, metodologias.

Considerando essas discussões, há que se instigar reflexões sobre a educação musical inclusiva com foco no estudante com deficiência intelectual na educação básica. Essas pessoas não podem ficar à margem dos estudos e pesquisas tendo em vista as suas particularidades e a sua inclusão nesse contexto educacional. Como esses estudantes aprendem música na educação básica? Que tipos de adaptações curriculares são necessárias? Quais recursos e metodologias devem ser utilizados?

O Relatório Mundial sobre Deficiência elaborado pela Organização Mundial da Saúde e lançado na Organização das Nações Unidas em 9 de novembro de 2011 em Nova York tem como mensagem central que “Possibilitem à pessoa com deficiência o acesso a todos os serviços, sistemas e políticas destinados ao público em geral.”

¹ Educação básica diz respeito ao primeiro nível escolar no país. Fazem parte dessa escolarização três etapas: educação infantil (crianças de zero a cinco anos), ensino fundamental (para estudantes de seis a quatorze anos) e ensino médio (estudantes de quinze a dezessete anos). Apesar da correlação de idades com o nível das modalidades de ensino, as leis e regulamentos educacionais garantem o direito de todo cidadão frequentar a escola regular em qualquer idade. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional>>| Acesso em: 22 abr. 2013.

(SASSAKI, 2012, sl. – 9). Toda a sociedade deve trabalhar para que as pessoas com deficiência possam gozar de seus direitos como cidadãos.

O Decreto N.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial e o atendimento especializado. Destaca-se seu artigo 1.º porque declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade, também a garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, assegurada adaptações razoáveis de acordo com as necessidades. Ressaltar essas pontuações legais dá sustentação aos diversos questionamentos acima citados e que busca-se responder nesta pesquisa.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é estudar a aprendizagem musical dos elementos do som, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, de estudantes de Classe Especial, com deficiência intelectual, quando inseridos em classe comum. Os objetivos específicos são: 1) estudar as habilidades cognitivas musicais do estudante de Classe Especial, 2) investigar Pedagogia Musical que seja adequada ao estudante com deficiência intelectual, quando inserido em turma comum e 3) estudar a inclusão do estudante com deficiência intelectual na aula de Música em classe comum no ensino regular.

A hipótese deste estudo é que o estudante de Classe Especial, com deficiência intelectual, pode aprender o conteúdo de música elementos do som, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, quando inserido em classe comum, utilizando procedimentos didáticos e recursos pedagógicos adequados às suas possibilidades.

A Classe Especial referida acima, é uma modalidade da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Esta pesquisa aborda um problema que está no cotidiano escolar não só em Curitiba, como em todo território brasileiro onde se trabalha a música como conteúdo², disciplina e projetos. A educação musical na escola de ensino regular possui objetivos próprios, que diferem dos trabalhos realizados em projetos sociais, igrejas e escolas especializadas em música. Muito menos diz respeito à musicoterapia, ou ainda, a

² A Lei 11769 em seu parágrafo 6.º diz que a música é **conteúdo obrigatório**, mas não exclusivo, do componente curricular da educação básica.

música utilizada como ferramenta pedagógica para formação de hábitos e atitudes, ou fixação de determinado conteúdo de outras áreas do conhecimento.

Além disso, a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual na escola regular no Brasil também possui suas especificidades, tendo em vista as diferenças regionais, a qualificação dos professores, o número de estudantes por turma, políticas públicas nacionais, entre outros.

Muito se tem discutido sobre a dificuldade das escolas em receber os estudantes com necessidades educacionais especiais, pois muitas são as suas particularidades. Com frequência, ouve-se das escolas que não se sentem preparadas para oferecer educação escolar com qualidade para esses estudantes.

Este estudo foi organizado em nove capítulos para sua melhor compreensão. Após esta introdução, no capítulo 3, aborda-se como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem na psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski e estabelece-se relações entre os conceitos vigotskianos com a educação musical, pois o teórico não realizou estudos sobre a aprendizagem musical. Os conceitos de nível de desenvolvimento atual e imediato elaborados por Vigotski (2010), a formação de conceitos e suas relações com a linguagem podem auxiliar o professor de música a entender como o aluno aprende. O teórico ainda destaca a aprendizagem por meio das relações interpessoais, da mediação, da imitação do professor e de outras referências, e ainda, o que é necessário para o desenvolvimento do pensamento estético.

No capítulo 4, trata-se da deficiência intelectual em contexto de inclusão. Refletiu-se sobre a definição científica da deficiência intelectual, as políticas públicas de inclusão do deficiente intelectual, as diferenças intelectuais e a educação inclusiva. Discorreu-se sobre a dinâmica da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e o funcionamento das Classes Especiais neste sistema de ensino, para se compreender o contexto em que foi realizada a pesquisa. Também estudou-se a aprendizagem e desenvolvimento musical da criança com deficiência intelectual sob a ótica da concepção vigotskiana.

No capítulo 5, discute-se as ações pedagógicas do professor de música no contexto escolar e busca-se na pedagogia musical existente, metodologia de ensino

da música possível de ser utilizada nas escolas da RME por estarem de acordo com os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Reflete-se sobre o trabalho pedagógico do professor de música, o conhecimento musical que o estudante já possui para planejar seu avanço na aprendizagem musical, a ampliação do seu repertório e de experiências musicais, as adequações necessárias em métodos de educação musical já existentes, tendo em vista a impossibilidade da sua aplicação em sua totalidade. Isso porque deve-se considerar os seus princípios, as concepções e objetivos para que sejam efetivos no contexto escolar em que se pretende utilizá-los, além das condições físicas da escola e disponibilidade de materiais, equipamentos (computador, aparelho de som, televisão, entre outros) e instrumentos musicais.

O capítulo 6 aborda a metodologia utilizada na pesquisa. A escolha pela pesquisa-ação foi feita por possibilitar a verificação por meio de intervenção pedagógica, a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos estudantes com deficiência intelectual incluídos em classe comum. Tratou-se da localização dos participantes da pesquisa, segundo critérios que possibilitassem constatar a eficácia da intervenção pedagógica musical, a adequação dos recursos pedagógicos e procedimentos didáticos dentro do contexto escolar, que também foi descrito. Ainda, buscou-se informações do processo de avaliação que diagnostica a deficiência intelectual em estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e os encaminha para Classes Especiais. Descreveu-se o instrumento de avaliação do conhecimento musical inicial e final dos estudantes, construído especificamente para este estudo, com objetivo de dar suporte estatístico aos dados qualitativos coletados em campo.

O capítulo 7 apresenta o resultado e a análise de dados. Dividiu-se em 4 subcapítulos onde buscou-se informações sobre os professores de Arte que atuam em Classe Especial na RME e são responsáveis pelo conteúdo de música. Isso se torna relevante pois o referencial teórico deste estudo aponta para a ação pedagógica musical bem planejada e a mediação da aprendizagem realizada pelo professor, que também é modelo de imitação para os estudantes. Também buscou-se conhecer a vivência musical dos participantes da pesquisa, pois o professor de música deve considerar o que estudante já sabe para planejar sua ação pedagógica. Identificar as experiências musicais já vivenciadas pelo estudante, os grupos sociais aos quais

pertence, como ele, sua família e os grupos sociais já citados se relacionam com a música oferecem dados que podem justificar os dados coletados que dizem respeito à sua aprendizagem e desenvolvimento musical.

No capítulo 7 relatou-se as atividades de educação musical desenvolvidas durante a intervenção pedagógica e apresentou-se os resultados das avaliações inicial e final dos estudantes. Aplicou-se nesses resultados o teste ANOVA para comparar a porcentagem de respostas corretas dos estudantes com e sem deficiência intelectual sobre as variáveis timbre, altura, intensidade e duração e verificar se houve diferença estatística significativa nos resultados.

No capítulo 8 discute-se os dados obtidos nas avaliações inicial e final dos estudantes, sob a luz do referencial teórico desta pesquisa, entrelaçados aos procedimentos metodológicos e recursos pedagógicos utilizados para o processo de educação musical dos estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão. No capítulo 9 faz-se as últimas considerações à respeito deste trabalho.

Desta forma, espera-se com esta pesquisa contribuir com o rompimento de paradigmas no que se refere à aprendizagem musical da pessoa com deficiência intelectual fora do ambiente da Classe Especial.

3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV S. VIGOTSKI

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que traga novas e mais novas combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e se depare com a exigência de novas combinações de ideias. (VIGOTSKI, 2010, p. 238).

Lev S. Vigotski (1896 – 1934), teórico russo, tem provocado muitos estudos no Brasil na área de psicologia e educação (OLIVEIRA, 1992). Suas obras têm despertado o interesse de pesquisadores destas áreas, sendo que pesquisadores brasileiros e internacionais buscam na teoria interacionista embasamento para seus estudos.

As concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, incluindo a formação de conceitos em Vigotski³ oferecem o substrato teórico que permite compreender como a criança com deficiência aprende no contexto escolar. Oliveira (1992) aponta que

As proposições de Vygotsky acerca da formação de conceitos nos remetem à discussão das relações do pensamento e da linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana. (p.23).

Vigotski foi o teórico, que embora tenha estudado como a criança aprende e se desenvolve em uma realidade diferente da nossa época, no contexto russo, continua atual e pertinente, sendo pela interação com o meio sócio-histórico, sua explicação sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem.

³ Neste trabalho optou-se pela tradução do nome de Vigotski para o português, realizada por Paulo Bezerra, que além de tradutor é também professor em Literatura Russa da USP. Isto porque existem discussões sobre a tradução, ou a transliteração de nomes, e também pela dificuldade em fazê-lo do cirílico para o português. (BEZERRA comentário pessoal 2008 *apud* PRESTES, 2010, p. 91). Permanece com diferentes grafias, quando forem citações diretas dos autores referenciados.

Para o teórico citado, “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Em essência a escola nunca começa no vazio. Toda a aprendizagem com que a criança depara na escola sempre tem uma pré-história.” (VIGOTSKI, 2010). Do ponto de vista da educação musical, pode-se exemplificar com o canto, pois a criança não começa a cantar na escola, já existe aprendizagem anterior que iniciou no contexto das relações familiares e dos grupos sociais que pertence. O mesmo pode-se dizer sobre outros conteúdos de outras áreas de conhecimento como a matemática, como exemplificado por Vigotski (2010), que aponta que a criança já apresenta experiência no que se refere à quantidade, antes de começar a aprender contar na escola.

A aprendizagem e o desenvolvimento estão na vida das pessoas desde o nascimento, não se iniciam na escola. Por isso deve-se entender a relação existente entre ambas e quais as particularidades da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Também é irrefutável o fato que a atividade de ensino na escola deve estar relacionada com o nível de aprendizagem da criança. (VIGOTSKI, 2010). O professor deve estar consciente das duas situações e compreender a relação existente entre a aprendizagem e desenvolvimento para a atividade pedagógica, considerando o conhecimento prévio da criança e as suas possibilidades tendo em vista seu nível de desenvolvimento.

Para Vigotski (2010), devem-se precisar dois níveis de desenvolvimento da criança, para que se encontre a verdadeira relação entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem infantil. O primeiro nível de desenvolvimento, Vigotski chama de nível de desenvolvimento atual⁴ da criança. Explica-se que esse nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se formou como resultado de determinados ciclos já concluídos do seu desenvolvimento. A criança é capaz de realizações com autonomia, independente de outros.

⁴ O termo “nível de desenvolvimento atual” é utilizado na tradução da obra de Vigotski do russo para língua portuguesa realizada por Paulo Bezerra. Os tradutores que o fizeram das obras em outras línguas (espanhol e inglês) utilizam o termo “nível de desenvolvimento real”.

O segundo é a zona de desenvolvimento imediato⁵ da criança, que é a possibilidade de solucionar tarefas acessíveis e com orientação de adultos.

O que a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta ou não só o já atingido mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

Vigotski (2010) afirma que o indício substancial da aprendizagem é que ela causa, aflora, dispara diversos processos interiores de desenvolvimento, ou seja, cria uma zona de desenvolvimento imediato. Esses processos são possíveis para as crianças por meio de inter-relações com os colegas e outros que as rodeiam, isso significa, que por meio das relações sociais é possível desenvolver tarefas, que só posteriormente serão interiorizadas.

Desta forma, a aprendizagem bem planejada acarreta em desenvolvimento mental da criança, traz para a sua vida uma série de processos, que sem a aprendizagem não seria possível. (VIGOTSKI, 2010). A criança aprende por meio das relações interpessoais com seus colegas e adultos. O professor deve organizar a atividade pedagógica na qual por sua interferência e nas relações com os demais colegas por meio da aprendizagem contribuirá para o desenvolvimento de seus estudantes.

Vigotski também estudou o que considerou de extrema importância, enquanto objeto de pesquisa pedológica⁶ na escola, o “[...] desenvolvimento da criança, particularmente o seu desenvolvimento mental, que se realiza em função da aprendizagem, da atividade.” (VIGOTSKI, 2010, p.517). O teórico justifica seu estudo afirmando que o pensamento é uma das funções mentais mais importantes, que tem papel crucial no desenvolvimento mental da criança em idade escolar.

Vigotski aponta para dois aspectos importantes no estudo do desenvolvimento do pensamento que são fundamentais ao estudo da aprendizagem na escola. O primeiro aspecto é o crescimento e o desenvolvimento do próprio conceito. Quando

⁵ O termo “nível de desenvolvimento imediato” é utilizado na tradução da obra de Vigotski do russo para língua portuguesa realizada por Paulo Bezerra. Os tradutores que o fizeram das obras em outras línguas (espanhol e inglês) utilizam o termo “nível de desenvolvimento proximal”.

⁶ Pedologia – “[...] estudo geral do desenvolvimento das crianças.” (VYGOTSKY *apud* VEER & VALSINER, 1996, p. 354).

se refere a conceito o autor fala em significado de palavra. Isto porque a palavra tem uma realidade psicológica e um significado variado, porque esse processo de desenvolvimento do pensamento é interno, que muda a estrutura do próprio significado da palavra. (VIGOTSKI, 2010).

O segundo aspecto que se apresenta de suma importância para o teórico sobre o estudo do pensamento é o significado da palavra, “[...] porque ela assegura uma investigação do pensamento discursivo em que o discurso e o pensamento estão representados em sua unidade.” (VIGOTSKI, 2010, p. 521). Isto porque ele considera o significado da palavra um discurso, pois palavra sem significado simplesmente é um som. Também porque todo significado representa uma generalização, portanto “[...] qualquer significado de palavra surge como produto e processo de pensamento, logo, já não se pode dizer do significado da palavra que ele é um discurso ou pensamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 521).

Para Vigotski (2010), o desenvolvimento de mudança do significado das palavras é interno, do próprio pensamento que conduz sem que seja possível evitar a mudança e as operações de pensamento. Portanto, pode-se dizer que a construção do significado pela criança tem como consequência a mudança na sua forma de pensar.

Pode-se exemplificar esses aspectos no estudo vigotskiano do pensamento com a criança de um ano e meio de vida que nomina animais de quatro patas com corpo coberto de pelos de “au au”, utilizando a mesma expressão para os gatos e cachorros, sem diferenciá-los; em torno dos três anos pode distinguir ambos os animais e nominá-los com as palavras corretas, podendo existir somente questões fonarticulatórias na emissão das palavras para serem resolvidas. Houve mudança no significado da palavra, na capacidade de generalização e nas operações de pensamento na formação do conceito dos animais por parte da criança. Esse é somente um aspecto ligado ao conceito do animal cachorro que estamos evidenciando, podendo também citar outros como, diferenciar seu próprio animal do de seu vizinho, o nome próprio pelo qual chama um ou outro animal, entre outros.

No que se refere à educação musical, apresenta-se algumas reflexões de Romanelli (2006) à respeito de obras de Valentin Nikolaevich Voloshinov, um dos autores do círculo de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, em relação à linguagem verbal, em que estabelece relações com a arte e com especial atenção à música. Essas reflexões

contribuem com a importância da palavra para a formação de conceitos para Vigotski relativo à aprendizagem e desenvolvimento musical. Romanelli afirma que Voloshinov deixa claro em suas ideias que não é possível expressar-se sobre arte inteiramente em palavras, seja em música ou artes visuais. Porém para que haja compreensão necessita-se da abordagem verbal. Voloshinov (*apud* ROMANELLI, 2006) diz que

... o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. (p. 3).

Com base nessa afirmativa, Romanelli aponta que a verbalização se justifica na apreciação de uma música, e ainda, é extremamente relevante nos métodos de educação musical, que também anseiam por colaborar na construção mental do estudante. Romanelli (2006) reforça sua análise citando os estudos de Luciana Del Ben sobre a apreciação musical, onde a linguagem verbal é mediadora entre a obra artística e a interpretação, como também fala no destaque dado por Snyders (*apud* Romanelli, 2006, p. 4) na “... necessidade de falar sobre música ouvida”.

Romanelli (2006, p. 6) diz que

A música é uma arte extremamente abstrata, uma vez que a relação com ela se dá predominantemente pela audição, o que não permite ser tocada ou vista. Esta característica dificulta o entendimento de como acontece a compreensão dessa linguagem artística, que é discutida por muitos teóricos que discorrem sobre o ensino da música.

O autor apresenta a resolução para esse problema com a ideia de compreensão de Voloshinov (*apud* ROMANELLI, p. 6) que afirma que “... qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta”. Tece a análise para o ensino da música com a verificação da compreensão do discurso musical avaliando os elementos de resposta dos estudantes, ou seja pela sua própria forma de expressão e apropriação de cada elemento musical.

Vigotski (2010) postula que os conceitos científicos se desenvolvem de maneira diferente dos espontâneos. Esses também se desenvolvem com a ajuda de adultos, por meio das inter-relações, pois a aprendizagem não se inicia na escola. As diversas perguntas que faz ao adulto, que lhe responde, quando escuta histórias contadas por

um adulto ou por outras crianças, ela está aprendendo. Por essa razão, o conceito científico não se inicia em um campo vazio.

O autor citado acima explica que o conceito científico surge com base no conceito espontâneo que a criança já possui. Ela demora certo tempo para definição verbal do conceito, de fazer “uma formulação verbal, uma descoberta verbal de dado conceito.” (VIGOTSKI, 2010, p. 525). A criança já tem certo conhecimento, já tem um conceito, mas é complexo falar o que representa este conceito no seu todo. O conhecimento científico tem início a partir da definição verbal. Neste sentido, a importância da escola em organizar as atividades que venham possibilitar a construção de conceitos científicos. Não basta fazer acúmulo de conteúdos, é necessário oportunizar diferentes formas de trabalho com cada um deles para que a criança, por meio da sua atividade e das suas inter-relações com as demais pessoas, interiorize o conhecimento e seja capaz de verbalizar o conceito.

Vigotski (2010) diz que os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos estão internamente ligados de maneira profunda, pois para que a criança assimile de modo geral os conceitos científicos, os conceitos espontâneos já devem ter atingido certo nível. Desta forma, os conceitos espontâneos criam premissas no desenvolvimento mental para que seja possível a compreensão dos conceitos científicos.

Neste sentido, o professor deve estar atento para aquilo que a criança pode realizar com o a ajuda de outros, pois isto indica o estado de seu desenvolvimento. Nas próprias palavras de Vigotski (2010, p. 537) “[...] o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece mas também pelo que pode aprender.” Segundo ele, quase nenhuma das funções mentais complexas⁷ surgem com a atividade autônoma na criança. Inicialmente realiza com ajuda para mais tarde realizar com autonomia.

⁷ “Funções mentais complexas” é a terminologia utilizada por tradutores das obras de Vigotski realizadas da língua russa para o português. Em obras traduzidas do inglês e do espanhol utilizam o termo “funções mentais superiores”, ou ainda, “funções intelectuais superiores”. Para Vigotski segundo Rego (2000), essas funções são tipicamente humanas, aprimoradas, pois dizem respeito à ações voluntárias. Pode-se exemplificar com a memória voluntária, imaginação, capacidade de planejamento, entre outras.

3.1 Conceitos vigotskianos e a aprendizagem musical

Vigotski não fez estudos específicos a respeito da aprendizagem musical, porém as suas postulações “[...] sobre o substrato biológico do funcionamento psicológico evidenciaram forte ligação entre processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio-histórico específico.” (OLIVEIRA, 1992, p. 26).

Existem diversos estudos sobre a educação musical e os conceitos elaborados por Vigotski, e também de seus colaboradores Leontiev e Luria, ligados à teoria Histórico-Cultural comentados a seguir. Pode-se dizer que, esses estudos baseiam-se na relevância das relações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do processo de mediação para compreender o desenvolvimento musical.

Pode-se citar Ricardo Dourado Freire (2012), que se utilizou do conceito de mediação de Vigotski para tratar da importância do contexto de aprendizagem musical de crianças. Hargreaves, Marshall, e North (2003) apontaram a importância da perspectiva sociocultural, que afirma que o desenvolvimento da criança depende dos eventos culturais específicos, situações e grupos que vivenciam para a aprendizagem musical. Burton (2010) desenvolveu um estudo que envolvia a aquisição de linguagem e o desenvolvimento musical e em seu artigo afirma que se apoiou na teoria de Vigotski, como professor facilitador e guia.

Benedetti & Kerr (2008) utilizam o conceito de socialização primária de Berger e Luckmann à concepção de apropriação de Vigotski e de Leontiev para dar suporte teórico à questão do aprendizado informal da música, que ocorre fora da escola e que constitui a identidade musical e cultural de crianças e jovens. Também utilizaram os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e zona de desenvolvimento proximal de Vigotski como alicerce reflexivo sobre o papel da escola e do ensino de artes, em especial no artigo, a música, no desenvolvimento cognitivo infantil e formação do ser humano enquanto indivíduo genérico como representante, com propriedades intelectuais e artísticas da humanidade.

A reflexão sobre os conceitos vigotskianos ganha relevância neste texto porque dizem respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem, como citados no capítulo

anterior. Aqui se estenderão estas reflexões ao que diz respeito à aprendizagem musical no contexto escolar.

Vigotski (2004) aponta que se deve compreender o processo de desenvolvimento natural e da educação como processo único, pois desta forma pode-se saber como e quais os novos nexos das funções estruturais que surgem em certa criança em determinado nível de escolaridade. Com o desenvolvimento infantil, as funções psíquicas naturais se modificam e “A criança se equipa e se reequipa ao longo de seu processo evolutivo com os mais diversos instrumentos; [...]”. (VIGOTSKI, 2004, p. 99). Desta forma, no decorrer do seu processo de desenvolvimento, a criança vai expandindo as suas diferentes formas de compreender o mundo, e o professor deve estar atento para planejar e executar as atividades pedagógico-musicais no contexto escolar. Entender como a criança aprende no contexto escolar é fundamental para o professor de música, para que ele possibilite ao estudante o domínio e compreensão dos códigos, dentro dos contextos em que foram ou são utilizados.

Junto a essas reflexões, os conceitos de zona desenvolvimento atual e imediato podem fundamentar a prática do professor de música. O desenvolvimento atual, que se refere ao que a criança pode fazer com autonomia, dá indícios do que a criança já vivenciou em música. Mesmo a criança sendo muito pequena, ingressando na Educação Infantil, ela já traz um repertório musical que conheceu na família, certamente já cantou, brincou com as mãos, escutou alguém tocar na igreja, na televisão. É pouco provável, mas não impossível, que tenha tido algum trabalho de técnica vocal. Mas é possível que alguém tenha cantado com ela, ou para ela. A criança não está alfabetizada, imitou o cantar. Teve modelos, que por alguma razão foram significativos, por isso, memorizou.

No contexto escolar deve-se partir do que a criança já sabe e então, trabalhar na zona de desenvolvimento imediato. Retornando ao exemplo do cantar, quando o professor se utiliza de tessitura adequada para as características fisiológicas das crianças, mostra em quais pontos da canção deve prolongar o “pedacinho” da palavra, onde deve cantar *piano*, ou mais forte, ou ainda, que cantar forte não significa gritar, o professor está trabalhando questões do canto como a dinâmica, as notas mais agudas ou mais graves utilizando técnica vocal, a sustentação de determinada nota, que não foram pensadas em outros contextos sociais, fora da escola. A criança já

canta sozinha, nas suas brincadeiras, mas experimentará a atividade de outra maneira, com a incorporação do conhecimento musical no ambiente escolar. O professor está trabalhando na zona de desenvolvimento imediato, que por meio da diversidade de atividades a ela relacionadas, com o estímulo do desafio, a criança estará aprendendo a cantar com técnica e chegará a utilizá-la com autonomia.

Pode-se explicitar também a zona de desenvolvimento atual com os conceitos espontâneos que a criança possui sobre alguns instrumentos musicais. Pode-se exemplificar com o pandeiro, muito visível em programas televisivos brasileiros, coberturas jornalísticas do carnaval, ou ainda, como instrumento adquirido por algumas pessoas para tocar em diferentes encontros com os grupos sociais dos quais fazem parte. A criança provavelmente já pode ter visto e ouvido o pandeiro⁸ talvez até saiba o seu nome.

Cabe ao professor oportunizar à criança a análise do instrumento, como é feito, quais as suas possibilidades sonoras, a análise do seu timbre, da altura, intensidade e duração dos sons do pandeiro, das técnicas de execução, similaridade com outros instrumentos musicais, a apreciação do resultado musical em obras de diferentes estilos, gêneros, épocas, categorizá-lo em uma família instrumental, entre outros conteúdos musicais. Pela mediação, o professor parte da zona de desenvolvimento atual da criança para a realização das atividades, que sem a sua ajuda não seria possível para a criança, gerando dessa forma a zona de desenvolvimento imediato e possibilitando a formação de novos conceitos a respeito do instrumento.

A imitação por parte da criança é um processo, que requer o cuidado e a atenção do professor em relação aos modelos presentes na mídia, ou outros modelos que podem estar presentes no cotidiano da criança, pois

O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela própria pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos a criança está em condição de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia. A divergência entre os níveis de soluções de tarefas – acessíveis sob orientação – com auxílio de adultos e na atividade

⁸ Pode-se exemplificar essa situação com uma criança participante da pesquisa que chamou o pandeiro de bateadeira, disse que já tinha visto na igreja. Um outro participante da pesquisa chamou o ganzá ovinho de jujubinha. Disse que um amiguinho tinha.

independente determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 480).

É relevante a educação musical no contexto escolar que oportuniza diferentes experiências musicais em que a criança veja, ouça e possa imitar modelos que conduzam à aprendizagem musical, com análise e reflexão. Selecionar DVDs com diferentes grupos musicais, diferentes estilos, formações, repertórios, oportunizar a experiência de música ao vivo em diferentes espaços físicos⁹, ouvir muita música, principalmente aquela que não ouvirá no seu dia-a-dia mostra diversas referências estéticas musicais. Isto não significa somente ouvir, ou assistir, mas também refletir sobre o que vivenciou e experimentar a escuta de maneira ativa.

Cabe destacar a educação estética sob a ótica de Vigotski (2010), que afirma que se restringir ao estudo de fenômenos e fatos literários não é objeto da educação estética. Pode-se dizer o mesmo da educação estética em música, pois não basta estudar os fenômenos e fatos musicais para que aconteça a educação estética musical. Dessa forma estará se estudando o contexto social em que os mesmos ocorrem.

Para que haja educação estética o “[...] contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico.” (VIGOTSKI, 2010, p. 332). O ouvir música é importante para o desenvolvimento do pensamento estético musical, porém não basta, pois se restringe a percepção sensorial um momento inicial de vivência estética.

Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

Educar esteticamente também significa combinar “[...] a própria criação da criança e a cultura das suas percepções artísticas. Só é útil aquele ensino da técnica

⁹ No que se diz respeito ao espaço físico, sabe-se da dificuldade do transporte e pagamento de ingressos principalmente para as escolas com pouco recurso financeiro. Porém, sempre que possível, o professor deve possibilitar essa experiência.

que vai além dessa técnica e ministra um aprendizado criador: o de criar ou de perceber.” (VIGOTSKI, 2010, p. 351). Esta afirmação vem ao encontro das orientações para os procedimentos metodológicos em sala de aula para que o estudante passe pela experiência estética em música. Além das atividades de apreciação, ou seja, de ouvir, os estudantes devem vivenciar a música pela execução, que significa fazer música cantando, tocando, experimentando, improvisando e pela criação, que é a composição. Não se pode esquecer, que a apreciação está também presente em todas as formas de vivenciar a música. (CURITIBA, 2008).

O professor tem grande papel no que se refere a ser modelo musical para o estudante. O professor que desafina ao cantar, por exemplo, não se utiliza de técnica vocal, não se preocupa com adequação da melodia para as próprias características fisiológicas vocais, que canta repertório que em nada enriquece a experiência musical do estudante, faz com que ele permaneça em sua zona de desenvolvimento atual e não avance para a zona de desenvolvimento imediato que possibilita o desenvolvimento e aprendizagem musical.

Fonterrada (2008) possui grande preocupação com relação ao modelo que o professor de música oferece ao estudante, tendo em vista a longa ausência da educação musical dos currículos escolares. Segundo a autora, grande número de professores não sabe cantar, ou tocar um instrumento musical. Muitos possuem como referencial, quase que exclusivamente, o que vivenciam nas diferentes mídias. Mesmo que a educação musical no contexto escolar não busque a formação de talentos e o professor nem precise ser um virtuose musical, pode-se dizer que ele é a figura, no qual seus alunos se espelham e imitam. A inquietude de Fonterrada vem ao encontro da valorização que Vigotski atribui à imitação feita pela criança, como explicado anteriormente. Neste sentido, torna-se indiscutível a importância da formação do professor de música para que a ação educativa no contexto escolar atinja os objetivos próprios dessa área do conhecimento.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da formação do professor que trabalha com música na escola, com os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação próprios da educação musical nesse contexto. Pode ser questionável falar em ser professor de música, aquele que a usa como ferramenta pedagógica de outras áreas do conhecimento, para formação de hábitos e atitudes. Não se pode considerar que a

escola que condiciona a entrada e saída dos estudantes tocando música, está realmente tratando a música como uma área de conhecimento.

4 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

*...queremos uma **educação para todos**, não uma educação especial para alguns; queremos um **mundo especial** para cada um de nós, em que nosso olhar esteja atravessado pela dignidade e pelo respeito aos outros e às suas diferenças. (PAN, 2008, p. 140, grifos do original).*

A inclusão das pessoas com deficiência intelectual possui especificidades tendo em vista as particularidades da própria deficiência. No que diz respeito à inclusão dessas pessoas no contexto educacional brasileiro, o panorama que se vislumbra é a diversidade de situações, tendo em vista o tamanho do território brasileiro.

Para colaborar com o entendimento do objeto de estudo desta pesquisa, este capítulo aborda reflexões referentes à definição científica da deficiência intelectual, as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, as diferenças intelectuais e a educação inclusiva.

A American Association on Intellectual and Development Disabilities (AAIDD) é uma organização que estuda, investiga, promove políticas progressistas, práticas eficazes e os direitos humanos universais da pessoa com deficiência intelectual. (<<http://aaid.org/about-aaid/mission>>, 2013).

Segundo Pan (2008), a AAIDD é reconhecida pelo seu trabalho de pesquisa, pelas propostas avaliativas que se adequam aos diferentes contextos com base nos conceitos de habilidades adaptativas, que abrangem habilidades sociais e práticas cotidianas, e da inteligência que envolve o aprendizado, o raciocínio, a resolução de problemas, entre outros. Desta forma, a definição da inteligência é realizada conforme o seu desempenho e funcionamento. Os profissionais que realizam a avaliação para diagnóstico da deficiência intelectual devem também considerar a diversidade linguística e as diferenças culturais na forma como as pessoas se comunicam e se comportam. (<<http://aaid.org/intellectual-disability/definition>>, 2013).

Em entrevista para a AAIDD, o Dr. Robert Schalock¹⁰, explica que o termo retardo mental¹¹ trata somente da condição da pessoa, não expressando e refletindo as suas expectativas. Segundo ele, ao se referir a uma pessoa como um retardado ou como um idiota, não se comunica a ideia de que ela tem necessidades de apoios específicos. O uso do termo deficiência intelectual enfoca em uma concepção ecológica ou sócio ecológica, no qual se vê a relação da pessoa com seu ambiente, pois ele afeta muito o nosso comportamento. (<<http://aaid.org/intellectual-disability/videos/bob-schalock>>, 2013).

Pan (2008) diz que a nova definição não estabelece níveis para a deficiência intelectual (leve, moderado, severo e profundo) e considera que a intensidade dos apoios devem ser relacionados ao ciclo de vida da pessoa.

Espera-se que sua utilização adequada [dos apoios] desempenhe um papel essencial na forma como a pessoa com deficiência intelectual responde às demandas ambientais, favorecendo seu desenvolvimento e aprendizagem. (PAN, 2008, p. 62).

Essas colocações nos levam a pensar que os apoios especializados realizados com foco nas necessidades do estudante, bem planejado e aplicado, favorecem o seu crescimento. E porque não dizer, que ao serem realizados aos olhos da sociedade, esta também estará sendo educada para ser inclusiva, pois vivenciará o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

Para a AAIDD, os apoios são classificados quanto a intensidade. São chamados de: a) intermitentes, quando são ocasionais; b) limitados, quando são realizados por certo período de tempo e são persistentes; c) extensivos, que são realizados com regularidade e periodicidade; d) pervasivos, que são regulares e de alta intensidade (PAN, 2008).

O sistema de apoios enreda-se com o conceito de zona proximal¹² de Vigotski, pois leva em conta o que a pessoa realiza com autonomia e o que é capaz de fazer

¹⁰ Dr. Robert Schalock, PhD, é Professor Emérito de Hastings College, Nebraska. Presidente do comitê responsável pela Terminologia e Classificação, que elaborou a 11.ª edição do Manual Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de apoio da AAIDD, que foi lançado em 2010.

¹¹ O termo retardo mental foi utilizado para se referir à deficiência intelectual na 10.ª edição do Manual de Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de apoio da AAIDD, que foi lançado em 2002.

¹² Utilizou-se o termo zona proximal em respeito ao original. Neste trabalho, optou-se pelo termo zona de desenvolvimento imediato pela coerência com a tradução de Paulo Bezerra já citada no capítulo 3.

com a ajuda de outros (AAIDD *apud* PAN, 2008). Esse conceito pressupõe que a inteligência deixe de ser vista somente pelo aspecto quantitativo para ser compreendida por meio da teoria sócio-histórico-cultural, “... dando-lhe amplitude para direcionamentos epistemológicos e empíricos que possam inaugurar novas práticas sociais”. (PAN, 2008, p. 63).

O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition – (DSM-IV) (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quarta Edição) revisada da Associação Norte-Americana de Psiquiatria e a Classificação Internacional de Doenças – CID-10 da Organização Mundial de Saúde (OMS), que está na 10.^a revisão também propõe sistemas de classificação para a deficiência intelectual.

O DSM-IV classifica a deficiência intelectual em:

Tabela 1 Classificação da Deficiência Intelectual conforme o DSM-IV

Categoria	Nível de Q.I.
Retardo mental leve	Q.I. 50 – 55 até aproximadamente 70
Retardo mental moderado	Q.I. 35 – 40 até 50 – 55
Retardo mental severo	Q.I. 20 – 25 até 35 – 40
Retardo mental profundo	Q.I. 20 – 25
Retardo mental de gravidade inesperada	As condições deficitárias da pessoa não permitem a mensuração da inteligência.

Fonte: Tabela construída com base em Adorno Horkheimer (*apud* PAN, 2008, p.64).

A CID-10 também se utiliza da mensuração de Q.I. para definir a deficiência intelectual e seu sistema de classificação¹³ é: retardo mental leve, retardo mental moderado, retardo mental grave, retardo mental profundo, outro retardo mental e retardo mental não especificado.

A OMS também propõe a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF. Foi publicada em 2001, está organizada em duas partes envolvendo funções e estruturas do corpo, incluindo as funções mentais e as atividades de participação, e também do convívio humano. A CIF oferece um importante referencial teórico para compreender a deficiência intelectual. (PAN, 2008).

¹³ Sistema de classificação citado por PAN, 2008, p. 64.

Para Farias e Buchalla a CIF

...substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva, positiva, considerando atividades que o indivíduo que apresenta alterações de função e / ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social. A funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental em que as pessoas vivem. (*apud* PAN, 2008, p. 65)

Para esses autores, muda-se o paradigma visando o entendimento de como se trabalhar com a deficiência e a incapacidade. Desta forma, é um importante instrumento de avaliação de como vivem as pessoas com deficiência e incapacidade e para se pensar e promover políticas de inclusão social.

Para os autores Carvalho e Maciel (*apud* PAN, 2008), o sistema de 2002 da AAIDD e a CIF advogam a ideia de se utilizar a combinação entre os dois sistemas, pois têm em concordância a ótica funcionalista, ecológica e multifuncional.

Por muito tempo, a denominação retardo mental referiu-se a pessoas que com dificuldade para se adaptar ao meio em função de alterações no funcionamento neurológico. Sintomas e formas de comportamento, por sua adaptação e desempenho fazem com que seja difícil e delicado o processo de identificação e intervenção.

Com a transformação do conceito de deficiência intelectual, verificada com os modelos da AAIDD e da CIF, pode-se pensar na pessoa com esse diagnóstico, como pessoa com possibilidades de desenvolvimento. A pessoa com deficiência intelectual tem o direito de progredir o máximo possível dentro do contexto de suas interações.

Pode-se definir educação inclusiva em um sentido amplo como

... a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 21).

No que se refere à educação, os autores afirmam que é um direito humano e todas as pessoas com deficiências devem estar nas escolas, que devem se modificar para recebê-las. Excluir essas pessoas do contexto escolar é uma forma de discriminação social.

Segundo Stainback & Stainback (1999), a educação inclusiva traz benefícios para os estudantes, para os professores e para a sociedade. Educar todos os estudantes juntos oportuniza aos estudantes com deficiência a possibilidade de se preparar para a vida em comunidade, os professores necessitam buscar constante aperfeiçoamento profissional, a sociedade tem que funcionar com a igualdade entre as pessoas.

Não bastam os documentos técnicos definirem a política de educação especial. Seus princípios e propostas devem estar presentes no contexto educacional e social. A extinção de programas como classes especiais, escolas especiais, de associações de atendimento especializado à pessoas com deficiência não resolve a exclusão educacional do país (PAN, 2008).

Mazzota (*apud* PAN, 2008) conta que as políticas públicas de educação especial orientadas pelo MEC já foram assistencialistas e terapêuticas até 1990. Desde esta década, tenta-se compreender a educação especial como modalidade de ensino, embora inicialmente tivesse abordagem somente metodológica e de procedimentos didáticos.

A aceitação da diversidade no contexto escolar não significa simplesmente inserir fisicamente os estudantes com deficiência nas salas comuns. A escola deve estar efetivamente preparada para recebê-los.

A política inclusiva já acontece no Brasil nos sistemas municipais e estaduais de ensino. Essa implementação acontece na tentativa de superação das dificuldades da compreensão do que seja a pessoa com deficiência.

O novo direcionamento político dado a partir do novo paradigma da inclusão deu origem a enormes impactos com debates, às vezes controversos, para a implementação de novas práticas. Pan (2008) aponta que

Por um lado, o sistema de ensino encontra-se despreparado para atender toda a demanda pressuposta, eximindo-se da busca de soluções e reafirmando práticas de exclusão que, em última análise, implicam a perpetuação do sistema de ensino regular e especial, com fronteiras estanques. Por outro lado, a educação especial, considerada parte integrante da educação geral, também deve adotar o princípio de inclusão, que pressupõe que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais devem se beneficiar do ensino, preferencialmente no sistema comum de educação, estando assim, sua ação educativa compromissada com a possibilidade e a vantagem da convivência entre os diferentes, com

respeito à diversidade e com direito a uma educação unificada que possibilite a formação da cidadania com qualidade de vida. (p. 96).

A obrigatoriedade legal mexe com os alicerces dos saberes e práticas pedagógicas tanto da educação especial, quanto da educação regular, destacando o limiar historicamente construído entre a normalidade e a deficiência. A implementação de políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar, seja ela intelectual, motora, sensorial, não pode dar a falsa impressão que elas deixam de existir. Souza (*apud* Pan, 2008) afirma que a adoção dos conceitos de necessidade educacional especial e da inclusão, que focam em respostas educativas nos recursos e apoios utilizados para prover a diversidade dos estudantes não modificam a forma de compreender a deficiência. A educação inclusiva não pode ter como objetivo trazer para a normalidade, todos os que não estão no padrão esperado.

É nessa perspectiva que se vislumbra a inclusão escolar, como direito democrático de educação de qualidade para todos. Apesar de todas as dificuldades, acredita-se que o conceito de diversidade no contexto escolar deve desconsiderar, a sua edificação sobre

... a ideia de fixação de identidades e de perpetuação das fronteiras que separam a normalidade e de anormalidade, reafirmando-as e produzindo novas – e veladas – formas de excludentes de inclusão. (PAN, 2008, p. 98).

Pode-se dizer que a escola vive um dos seus maiores desafios: a inclusão. Se continuar existindo a tentativa de atribuir e fixar identidades, sem a superação dos conceitos de normalidade e anormalidade, estará se garantindo somente a presença física dos estudantes com deficiência nas escolas. Não se pode esperar que ele se torne “normal”, ele deve ter o direito de ser diferente, único, com características próprias, fora dos padrões pré-estabelecidos. Compreender o estudante desta forma, sem a designação que lhe é dada pelo diagnóstico da sua deficiência, sua síndrome, de seu Q.I. significa a possibilidade da pessoa ser ela mesma. Poderá desta forma, se desenvolver dentro de suas possibilidades em ambiente educacional que considere sua individualidade.

Para incluir as pessoas com deficiência intelectual no contexto do ensino regular necessita-se de amplo debate sobre os atuais modelos educacionais, sobre os

métodos de ensino que se baseiam nas teorias psicológicas e de desenvolvimento para esclarecer as diferenças intelectuais e as formas de avaliação que dizem respeito às competências e habilidades individuais. Sobre isso, Pan (2008) relata casos que justificam esses debates. As crianças são matriculadas nas salas de aula comuns, porém não se sabe o que fazer com elas. Estão lá em nome da complacência presente “... nos discursos do politicamente correto.” (PAN, 2008, p. 125). Refletir sobre a presença dessas crianças, muitas vezes oculta, constata-se a incompetência da comunidade escolar e da sociedade para a educação inclusiva. Diante de situações como essas, também não se pode justificar a retirada das crianças com deficiência intelectual das classes comuns por causa do seu diagnóstico, pois desta forma se reforça as já conhecidas ações excludentes.

A educação inclusiva não pode perder seu objetivo, apesar das dificuldades enfrentadas para sua implementação. Não é ilusório dizer que qualquer pessoa pode aprender, apesar de sua deficiência, mas deve-se ponderar sobre as formas de aprendizagem, partindo das possibilidades do estudantes e não das limitações impostas pela deficiência, neste caso tratando da deficiência intelectual.

“Aprender é um ato singular que requer criatividade, investimento e credibilidade por parte de quem ensina.” (PAN, 2008, p. 127). Cada estudante é singular, a escola deve acreditar na aprendizagem e desenvolvimento de todos, não basta reproduzir práticas pedagógicas e de avaliação, tem que buscar soluções próprias que se adequem às necessidades de seus estudantes.

Neste sentido, o grande desafio da educação inclusiva, em especial aos estudantes com deficiência intelectual, é não permitir a indiferença, mas possibilitar que a diferença seja visível, que seja respeitada sua forma de aprender e que o estudante seja participante e interativo no grupo.

4.1 Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A Educação Especial é uma modalidade da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 que implementa políticas públicas educacionais objetivando a educação inclusiva, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades

educacionais especiais e a sua integração, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) coordena

[...] processos referentes à orientação e ao atendimento às necessidades educacionais especiais de crianças/estudantes das Instituições de Educação e Ensino Públicas Municipais com base nos fundamentos da Educação Inclusiva e nos eixos norteadores das políticas da SME e normas do respectivo Sistema de Ensino. (Site oficial da SME¹⁴).

A CANE está dividida em três gerências: *Apoio à Inclusão* que tem como objetivo garantir o acesso e a permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns da Educação Infantil e Ensino Fundamental; *Currículo de Educação Especial* que implementa a política de Educação Especial promovendo o acesso, a permanência e o atendimento das pessoas com necessidades educacionais no processo educacional; *SITES* que é o sistema de transporte coletivo que presta atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e de instituições especializadas sem fins lucrativos que se encontram no limite urbano de Curitiba. (Disponível em <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=537&con=2363>> , 2013).

A Educação Especial é uma realidade nas escolas e centros municipais de educação infantil (CMEIs) da cidade de Curitiba. A RME oferece diferentes modalidades de atendimento especializado: Classes Especiais, Sala de Recursos Multifuncionais, Escolas de Educação Especial, Centros Municipais de Atendimento Especializado, além de parcerias com escolas conveniadas.

Tendo em vista, o esforço em oferecer educação de qualidade a todos os estudantes de maneira responsável, a SME entende que o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais deve acontecer nas classes regulares sempre que possível, tendo acesso à escola ou serviços especializados

¹⁴ Disponível em <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=537&con=2363> Acesso em 12 fev. 2013

quando necessário. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006).

Isso implica processos rigorosos de avaliação educacional e psicoeducacional para a tomada de decisão sobre o que é necessário em termos pedagógicos e/ou terapêuticos aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais. O critério básico dessas avaliações precisa ser a construção de situações pedagógicas que ofereçam mais benefícios de ordem individual e social aos estudantes. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, vol. 4, p.7).

A avaliação educacional e psicoeducacional norteiam as ações pedagógicas e os processos terapêuticos, o preparo de materiais específicos, propõe a ajuda de professores especializados, o suporte de pessoal externo à escola aos estudantes com necessidades educacionais especiais, sempre que se fizer necessário.

A SME presta apoio à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais e oferece programas de Educação Especial. Para fazer parte de qualquer programa, é necessário que o estudante realize uma Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional (ADP) específica. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006). O professor e a equipe pedagógico-administrativa da escola devem empenhar-se na busca de "... alternativas de atendimento e intervenções referentes à aprendizagem do estudante, em colaboração com a pedagoga do Núcleo Regional de Educação a que pertence a escola". (DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006, vol. 4, p.16). O encaminhamento para a ADP só é realizado quando forem realizadas todas as tentativas para que a aprendizagem do estudante aconteça. Segundo Tomazini e Ishikawa (2010), essa avaliação

[...] é um processo de construção com uma dinâmica própria, que conduz à indicação para atendimentos especializados os estudantes que deles necessitam, bem como indica e orienta estratégias para o atendimento aos estudantes na escola. (p.27).

A SME, por meio da CANE, entende que para certificar o direito à educação para todos "... é necessário também atender casos excepcionais, para os quais se faz

necessária a escolarização em escolas especializadas.” (DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, vol. 4, p.8).

As Classes Especiais no Ensino Fundamental têm como base legal a Resolução CNE/CEB¹⁵ n.º 2, de 11 de setembro de 2001. O professor especialista que atua em Educação Especial faz uso de metodologias, de procedimentos didáticos e de recursos pedagógicos específicos das séries, ciclos e respectivas etapas da educação básica, para que o estudante tenha acesso ao currículo da base comum. Cabe destacar que os professores que atuam com Educação Física, Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), e demais atividades específicas de cada escola não são especialistas em Educação Especial.

A Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná refere-se à criação, organização e funcionamento das Classes Especiais. Os estudantes matriculados nas escolas de Ensino Regular, que apresentarem indícios e necessidades educativas diferenciadas passam por ADP, que é realizada em um Centro Municipal de Atendimento Especializado de Curitiba (CMAE). Tomazini e Ishikawa (2010) afirmam que estão envolvidos no processo de avaliação o estudante, os pais, os professores, psicólogos, pedagogos e outros profissionais afins.

4.2 O estudante com deficiência intelectual na Classe Especial

Os estudantes, que frequentam a Classe Especial, são aqueles com deficiência intelectual, constatados e confirmados pela equipe de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006).

A American Association on Intellectual and Development Disabilities (AAIDD) e o manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) definem como deficiência intelectual o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que se inicia durante o período de desenvolvimento da criança e está associado a limitações em pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, atividades

¹⁵ CNE – Conselho Nacional da Educação, órgão ligado ao MEC. CEB – Conselho de Educação Básica, uma das comissões do CNE.

de vida diária, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, aptidões escolares, lazer e trabalho. (MIRANDA, RESEGUE & FIGUEIRAS, 2003).

Segundo Wall (2010), o estudante da Classe Especial apresenta o nível cognitivo em defasagem, com histórico de atraso no desenvolvimento, com linguagem desorganizada e/ou com alterações, alguns possuindo vínculo negativo com a aprendizagem, psicomotricidade necessitando de aprimoramento, com comprometimento no âmbito acadêmico e social, com defasagem nas habilidades intelectuais e cognitivas, e nos conteúdos acadêmicos, não é alfabetizado e suas noções de sistema de numeração decimal são no máximo até 10. Esses estudantes podem ingressar nesta classe com idade até onze ou doze anos.

Esses estudantes passam por ADP¹⁶, que é realizada por equipe multidisciplinar de um dos CMAEs em conjunto com os pais, professores e o próprio estudante, para frequentarem essas classes.

A Classe Especial deve inserir seus estudantes gradativamente nas classes comuns do Ensino Regular, de maneira efetiva. O plano de ensino segue as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, deve valorizar o potencial e possibilitar ao estudante a execução de tarefas por meio de estratégias estabelecidas, e de criar suas próprias para a solução de problemas de seu dia a dia. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, art. 23 e 24 e a Deliberação n.º 09/2001 e Instrução n.º 03/04 são as bases legais que determinam o retorno do estudante de Classe Especial para a classe comum do Ensino Regular após Exame Classificatório. Esse exame aponta o crescimento global do estudante e as condições para o atendimento inclusivo. Nesse sentido, é imprescindível que a família e a escola acompanhem o processo. Todos os instrumentos utilizados devem ser arquivados e seus conteúdos devem ser lavrados em ata. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006).

Pode-se dizer, que os estudantes frequentam a Classe Especial porque não aprendem no mesmo ritmo dos estudantes da classe comum. Eles são estigmatizados

¹⁶ Realizou-se entrevista com um profissional de um CMAE para conhecer a ADP realizada para o encaminhamento do estudante para a Classe Especial, que está descrita neste estudo no subcapítulo 6.3.

por não aprenderem como os demais estudantes da classe comum, porém em grande parte das situações, não se considera que suas características de aprendizagem sejam diferentes dos demais. Esta afirmação vem ao encontro de uma reflexão de Mantoan (2008), sobre a necessidade da compreensão do significado de valer-se do direito à educação para todos com a aplicação sumária da lei às situações discriminatórias. A autora ainda afirma que “A inclusão ‘vira do avesso’ a organização pedagógica das escolas, que se destina a alunos ideais, padronizados, por uma concepção de normalidade e de eficiência arbitrariamente definida.” (ob. cit., p. 410).

A escola deve sair da “zona de conforto” e desestabilizar-se não encaminhando o estudante para a Classe Especial mantendo-o na classe comum? Como trabalhar com esse estudante, sem que ele fique mais segregado ainda, na classe comum sem conseguir aprender, sentindo-se incapaz perante os colegas, a escola e a família? Quem é o estudante da Classe Especial?

Pan (2008, p.19) afirma que “colocar crianças com necessidades especiais na escola regular apenas para que a lei seja cumprida é uma atitude intolerável.” O mesmo pode-se dizer do estudante da Classe Especial, que é deficiente intelectual, simplesmente colocá-lo na sala comum, sem a garantia de ensino de qualidade e que não haja isolamento ocasionado por sua deficiência é impensável.

Estudos citados por Stainback, S. & Stainback, W. (1999) confirmam que

As crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas (Madden & Slavin, 1983) e também habilidades da vida diária, de comunicação e sociais (Cullinan, Sabornie & Crossland, 1992) através de interação com seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais. (p.23).

Segundo os autores, as crianças com deficiência aprendem por meio da interação com o professor e demais colegas. Nesse sentido, a sua permanência na Classe Especial, mesmo que temporária, pois sua presença é transitória, é mais eficaz que na classe comum? Quais os benefícios da sua aprendizagem musical no contexto escolar da educação básica quando está na classe comum? Que procedimentos didáticos e recursos pedagógicos musicais o professor de Artes, que obrigatoriamente

deve trabalhar o conteúdo Música, deve utilizar? As respostas dessas questões embasam a hipótese dessa pesquisa.

4.3 A aprendizagem e o desenvolvimento musical da criança com deficiência intelectual na concepção de Vigotski

Vigotski não estudou a aprendizagem e o desenvolvimento musical, como já citado anteriormente, porém aqui se realiza reflexões com base na sua obra “Fundamentos de Defectologia”, em que o teórico aborda e analisa o desenvolvimento da criança com deficiência.

Vigotski apresenta a tese de que a criança com desenvolvimento abaixo do padrão, não significa que seja menos desenvolvida que as outras crianças sem deficiência¹⁷, mas que se desenvolveu de forma diferente. (VYGOTSKY, 1997). Essa tese contesta os estudos e métodos anteriores à Defectologia, citando como exemplo os métodos psicológicos de investigação, a escala métrica de A. Binet, o perfil de G. L. Rossolimo, que se baseiam em uma concepção quantitativa do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1997).

Segundo o teórico, tanto a criança sem deficiência como a criança com deficiência possuem peculiaridades quantitativas, estrutura específica do organismo e da personalidade. (VYGOTSKY, 1972). Nesse sentido, a compreensão da deficiência somente sob a ótica quantitativa, não considera as particularidades do desenvolvimento de cada estrutura orgânica e psicológica e da personalidade, que são o que diferencia criança com deficiência intelectual da criança sem deficiência intelectual.

Vigotski (1997) aponta que

[...] a personalidade da criança débil mental é qualitativamente distinta da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas. A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e da personalidade e não as proporções quantitativas distinguem a criança débil mental da normal. (p. 12, tradução nossa).

¹⁷ Optou-se nesta pesquisa em utilizar a terminologia referente à deficiência que não esteja carregada de preconceitos, estigmas e estereótipos, segundo orientações de Sassaki, em citações parafraseadas de teóricos de outras épocas.

A música é vista muitas vezes com bases deterministas. Romanelli (2009, p. 13) cita Galvão, que afirma ser “... frequente a defesa da ideia de que seu domínio [da música] é reservado àqueles que têm talento”. Tanto a mensuração da inteligência, com baixos escores, como a ideia da música somente para talentosos podem classificar como o ensino da música imprópria para as crianças com deficiência intelectual. Algumas crianças com deficiência intelectual podem alcançar o *expertise*, como é o caso dos *savants* musicais. Ilari (2009) conta que Darold Treffert, médico e pesquisador norte-americano, identificou a síndrome de Savant ou savantismo.

Treffert (*apud* Ilari, 2009) esclarece que a síndrome é bastante rara, pode ser congênita ou adquirida por meio de lesões cerebrais, ou doenças ligadas ao sistema nervoso, podendo estar associada ao autismo, ou deficiência intelectual. Segundo o pesquisador, o *savant* musical pode ter habilidades muito específicas na execução e composição musical. Há também os *savants* com habilidades em artes visuais, matemática, medições espaciais, entre outras. Há um amplo espectro de habilidades *savants*, sendo que especialistas os distinguiram entre *savants* talentosos e os prodígios.

No que diz respeito à música, os *savants* talentosos são as pessoas com deficiência intelectual com habilidades musicais altamente desenvolvidas, de maneira muito diferenciada com seu quadro geral de deficiência. Os *savants* prodígio, que são raríssimos, dizem respeito às pessoas com deficiência intelectual altamente habilidosas musicalmente, mesmo quando comparadas à músicos *expertises*, sem deficiência intelectual. (ILARI, 2009).

A aprendizagem e o desenvolvimento musical da criança com deficiência intelectual é possível, mesmo possuindo diferenças estruturais biológicas, psicológicas e de personalidade das crianças com desenvolvimento típico. Cada criança com deficiência intelectual é única e necessita de adaptações para suas particularidades.

Vigotski aponta que a deficiência cria peculiaridades na personalidade da criança. Uma das possíveis marcas é o complexo de inferioridade, que surge com base na degradação social causada pela sua deficiência. (VYGOTSKY, 1997). Com

base nesta posição de Vigotski, pode-se observar em nosso cotidiano, situações em que a pessoa com deficiência se sente constrangida e inferiorizada por situações vivenciadas.

O teórico afirma que o sentimento de inferioridade é a avaliação psicológica da própria posição social. Exemplifica dizendo que crianças com deficiência intelectual não querem frequentar uma escola especial, em função da degradação da posição social causada por ela. Ele concorda com Adler, que afirma que o ponto básico de toda a educação é a luta contra o sentimento de inferioridade. (VYGOTSKY, 1997). Nesse caso, pode-se traçar uma analogia comparando o sentimento observado muitas vezes no estudante da Classe Especial, justamente por ter consciência das razões que o levam a frequentá-la.

Ilari (2009, p. 66) enfatiza que “a música é algo contagiante para todas as crianças, o que vem sendo provado pelos estudos da educação musical”. A autora relata as pesquisas realizadas por Judith Jellison e Patrícia Flowers, que descobriram que crianças e adolescentes com deficiência são idênticos aos sem deficiência no que diz respeito à gostar de música, de ouvir, tocar instrumentos musicais. Já Joly (2003) cita Birkenshaw-Fleming, que afirma que as aulas de música podem reforçar a autoestima das crianças com deficiência. Para que isso aconteça, o professor de música deve planejar as atividades respeitando as possibilidades de cada estudante, encorajando-o à autonomia, oportunizando uma diversidade de situações pedagógico-musicais que o conduzam para a aprendizagem e desenvolvimento musical. Dessa forma, melhora-se a autoestima e o sentimento de inferioridade mencionado por Vigotski tende a ser suprimido, principalmente se for em ambiente de educação musical inclusiva.

A deficiência motora não está vinculada à deficiência intelectual necessariamente. (GURÉVICH *apud* VYGOTSKY, 1997). Pode aparecer a combinação entre ambas as deficiências em diferentes graus, ou não. Quando aparecem juntas, cada forma de deficiência tem sua própria dinâmica, podendo haver uma compensação em uma área, podendo transcorrer em um ritmo e maneira diferente da outra. Isto porque a motricidade é independente das funções intelectuais superiores. (VYGOTSKY, 1997).

Esse fato é de extrema importância, pois se constatou em estudos que somente um quarto de crianças com deficiência intelectual possui a deficiência motora no mesmo grau, no restante da população investigada a deficiência intelectual é superior à motora. (KRÜNEGEL, *apud* VYGOTSKY, 1997). Para a educação musical isso tem importância, na medida em que é possível realizar atividades de execução instrumental em que a motricidade pode ser trabalhada de maneira mais elaborada com estudantes com deficiência intelectual, desde que o professor se utilize dos recursos necessários para a compreensão do estudante e que estejam de acordo com suas possibilidades.

A criança sem deficiência tem desenvolvimento biológico historicamente condicionado ao meio cultural em que vive. Tanto os planos de desenvolvimento cultural como biológico passam por modificações que se interpenetram e entrelaçam, como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem. (VYGOTSKY, 1997). Porém não se pode observar o mesmo na criança com deficiência, porque algumas das suas funções biológicas são perdidas, comprometendo o desenvolvimento sobre novas bases biológicas, na cultura em que está inserido. (VYGOTSKY, 1997). Isto porque a sua percepção do mundo pode ser diferenciada em função de sua deficiência.

Nesse sentido, as implicações dessas afirmações do teórico nos conduzem a pensar sobre como agir nas aulas de música. Joly (2003) relata sobre comportamentos analisados durante um estudo dos efeitos da educação musical sobre a percepção rítmica e auditiva de estudantes com necessidades educacionais especiais e também da sensibilização destes estudantes para os fenômenos musicais. As crianças participantes da pesquisa possuíam diagnóstico diferenciado de Síndrome de Down, disritmia cerebral e paralisia cerebral. Como estratégia para a aprendizagem e desenvolvimento musical dessas crianças, Joly trabalhou-as individualmente, para depois participarem de atividades musicais em grupo, onde cantavam, tocavam ou se movimentam dentro de suas possibilidades. Tanto os procedimentos pedagógicos, como a avaliação do desempenho dos estudantes foram adaptados conforme suas características, tendo o apoio sempre que necessário da própria pesquisadora, ou de outros profissionais como uma fisioterapeuta. Joly (2003) cita que foi necessário observar certos comportamentos das crianças para a análise de desempenho, como olhar em direção à fonte sonora, acompanhar a canção através

de percussão corporal e/ou instrumental, acompanhar com movimentos corporais as diferentes alturas apresentados pela professora, executar gestos referentes à letra e ao ritmo da canção, entre outros.

Vigotski (1997) concorda com o que A. L. Grabarov expõe em seu livro “A escola auxiliar” que afirma que os métodos desenvolvidos na prática da educação das crianças com deficiência podem ser utilizados tanto na escola especializada como também na escola comum. Essa ideia vem ao encontro de uma das determinações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁸ (BRASIL, 2007) que delibera que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (p. 16).

A educação especial deve orientar o trabalho pedagógico nas escolas comuns e também desenvolver trabalho multidisciplinar nas escolas especializadas em música. Todo o conhecimento construído nessa modalidade de ensino tem que ser utilizado fora do ambiente das escolas especiais. Seja escola do ensino regular, ou escola de música, o trabalho educacional especializado com estudantes com necessidades educacionais especiais pode ser realizado. Isto gera um impacto nas políticas públicas, no investimento na formação de professores especialistas que devem estar presentes nesses ambientes, nas licenciaturas em música e na pedagogia, na formação continuada dos professores das classes comuns e de escolas especializadas em música que recebem os estudantes com deficiência em suas turmas, na adequação arquitetônica, na acessibilidade não só da estrutura física, mas de mudança de paradigmas de toda a sociedade que não pode “olhar” com estranhamento a nova condição da escola.

¹⁸ Esse documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

A clínica médica foi quem ofereceu as informações sobre a deficiência intelectual para a pedagogia terapêutica e para a pedagogia das escolas especializadas¹⁹. É justamente por causa de seus estudos que se tem a diferenciação e o diagnóstico dessa deficiência. A escola ao se deparar com o problema desses estudantes na escola, colocou barreiras para inseri-los em seu contexto. A escola seleciona seus estudantes segundo suas características negativas, sendo a deficiência intelectual uma delas (VYGOTSKY, 1997). Essa é uma prática que acontece ainda hoje, os estudantes com deficiência intelectual são classificados pelo seu desenvolvimento diferente das demais crianças e com frequência não são aceitos nas escolas comuns e também nas escolas especializadas em música, por ser levado em conta a sua forma de aprender. Segundo Vigotski (1997), esse tipo de seleção dos estudantes é insuficiente, sem fundamentos e impõe barreiras, pois se apoia naquilo que lhes falta.

O teórico aponta três problemas para definir a essência, a origem e como criança com deficiência intelectual irá se desenvolver. Para ele, o foco dos pesquisadores deve ser as leis que regem o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, o primeiro problema seria identificar quais os processos que surgem no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, que podem levar a superar e levá-lo a um nível superior. O conceito de superação não significa que a deficiência intelectual deixa de existir, mas que a pessoa pode avançar em seu desenvolvimento, mesmo que mais tardiamente do que acontece com as pessoas sem deficiência. (VYGOTSKY, 1997). O segundo seria qual a estrutura e a dinâmica da deficiência intelectual em seu conjunto, pois desta forma possibilita a compreensão dos processos no desenvolvimento dessas crianças, e o terceiro, quais as conclusões pedagógicas que surgem da clarificação dos dois problemas anteriores, ou seja, em que isso pode ajudar a educação. (VYGOTSKY, 1997). Essas afirmações e questionamentos são extremamente pertinentes aos professores de música, pois devem estar atentos ao desenvolvimento musical dos estudantes, com vistas a busca da superação da deficiência no que for possível, considerando a criança como um todo e o que pode realizar para sobrepor as barreiras que venham a engessar seu crescimento.

¹⁹ Vigotski refere-se às escolas especializadas (nomenclatura atual) como escolas auxiliares. Optou-se nesta pesquisa em utilizar a nomenclatura atual quando estiverem em citações parafraseadas do referido autor.

Para educar musicalmente a criança com deficiência intelectual tem-se que conhecer como se dá seu desenvolvimento. Não é importante a deficiência em si, mas a reação perante ela em consequência da personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento, ou a reação em resposta à dificuldade proveniente do fracasso. A criança com deficiência intelectual não é constituída somente pelas suas carências, pois seu organismo e sua personalidade se reestruturam como um todo. (VYGOTSKY, 1997). O professor de música deve estar atento ao desenvolvimento do estudante, como ele reage frente às suas dificuldades. Ao planejar as atividades, deve-se direcioná-las ao avanço progressivo da aprendizagem, pois as marcas negativas causadas pelo fracasso podem ser impeditivas para seu desenvolvimento musical.

Para Vigotski, a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual deve ser planejada a partir das mudanças e da ação compensatória que acontecem no processo de desenvolvimento, caso contrário não será apropriado para ele. (VYGOSTY, 1997). Perceber quais recursos e estratégias possibilitaram a aprendizagem significativa, planejar as atividades subsequentes respeitando a forma que o estudante com deficiência intelectual progride, não tem como base a deficiência. O professor de música deve ter estas preocupações sempre presentes não só no planejamento, como também na prática pedagógica e na avaliação desse estudante, pois caso contrário, nada disso pode ser adequado para ele.

O teórico observou que a partir do processo de interação da criança com o meio se cria uma situação que a impulsiona no sentido da compensação. A demonstração concreta disto é que a direção dos processos compensatórios e de desenvolvimento em seu conjunto depende não só da natureza e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social da criança. Dependendo do ambiente em que vive e se educa a criança com deficiência, a compensação segue direções totalmente diferentes (VYGOSTY, 1997). Quando a criança está em contexto educacional interagindo com outros colegas com deficiência, a relação social que possibilita a superação de dificuldades se estabelecerá basicamente com o professor, ao passo que, se for possibilitado relações educativas com crianças sem deficiência, além do professor, terão como modelo outras formas de resolução e enfrentamento de dificuldades.

Cada criança possui sua própria força interior que leva ao desenvolvimento, a autoafirmação, há uma força vital instintiva que lhe impulsiona para adiante e garante seu desenvolvimento apesar da sua deficiência. É na vida social e condutas sociais, que a criança encontra material para construir as funções internas que dão origem ao processo de desenvolvimento compensatório, que variam dependendo do grau de deficiência intelectual e que podem atenuá-las ou corrigi-las. (VYGOTSKY, 1997). Cabe-se pensar, que a educação musical em contexto de inclusão oportuniza vivências por meio das relações sociais entre as crianças com e sem deficiência intelectual que podem oportunizar a superação por meio dos processos compensatórios e de desenvolvimento musical, que seriam mais difíceis de acontecer em ambientes não inclusivos. Isso não quer dizer que a deficiência intelectual deixe de existir, mas que aumentam as possibilidades de aprendizagem musical impulsionadas também pelas relações sociais entre os pares.

Alguns pontos fundamentais e concretos caracterizam o desenvolvimento compensatório da criança com deficiência intelectual. Certas funções comuns nas crianças com e sem deficiência podem assemelhar-se externamente, mas em função de sua estrutura, da sua natureza interna, não possuem nada em comum. As investigações sobre a substituição de algumas operações psicológicas por outras demonstraram que nenhuma de suas funções (nem a memória, nem a atenção), acontece de uma só maneira, mas que cada uma se realiza de diferentes formas.

Como consequência, na área onde se tem uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação, ou simplesmente uma tarefa que não se consegue realizar naturalmente, surge uma nova forma de realizá-la, como por exemplo, a memorização, que pode se associar ao processo de imaginação, de combinação, entre outros. (VYGOTSKY, 1997). No que diz respeito à aprendizagem musical, pode-se utilizar diferentes recursos para memorização quando necessário, de acordo com a forma que seja adequada ao estudante. No que diz respeito ao estudante que apresenta memória de curta duração, cabe ao professor de música investigar de que forma o estudante se lembra de fatos passados, por exemplo, para utilizá-la em benefício da aprendizagem. Cada pessoa se utiliza de algum recurso próprio para esse fim.

O desenvolvimento social da criança possui papel fundamental em processos de substituição, dos recursos auxiliares (a linguagem, as palavras, e outros signos), mediante ao qual a criança aprende a estimular-se a si própria. A função dos recursos auxiliares que enriquecem a criança durante seu desenvolvimento, confirma a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com e sem deficiência. (VYGOTSKY, 1997).

O teórico explica que a linguagem se desenvolve inicialmente como meio de comunicação social. A linguagem interior, ou seja, a linguagem com o qual o homem pensa, aparece mais tarde e há fundamentos para supor que seu processo de formação se realiza com a idade escolar. O caminho que a linguagem segue para se transformar em meio de comunicação, com função de conduta social, coletiva e o caminho que a linguagem segue para se transformar em forma de pensamento, em função psicológica individual, dá uma ideia da lei que rege o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa lei pode expressar-se do seguinte modo: toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes, a primeira como conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como forma individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato da palavra.

Da mesma forma, a linguagem se transforma em meio de comunicação e meio de comunicação do pensamento. (VYGOTSKY, 1997). São por meio das relações sociais que a criança constrói sua linguagem progressivamente, na interação com a família e/ou seus cuidadores, que possibilita o desenvolvimento da sua comunicação oral, com a qual nomina pessoas, brinquedos, os animais, satisfaz suas necessidades. Inicialmente os bebês e crianças pequenas não possuem a linguagem como forma de pensamento, de reflexão.

Vigotski relata que pesquisadores observaram que os processos de desenvolvimento de subordinação em crianças também se dão por meio das relações sociais. Principalmente os pesquisadores ocidentais, que observaram crianças durante jogos infantis, que desenvolveram regras para sua própria conduta para agir em comunidade. (VYGOTSKI, 1997). Kishimoto (2002) esclarece a ideia de jogo para Vigotski,

[...] os jogos são condutas que imitam ações reais e não apenas ações sobre objetos ou o uso de objetos substitutos. Não há atividade propriamente simbólica se os objetos não ficam no plano imaginário e são mais evocados por palavras ou gestos. [...] Vygotski valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e da comunicação. (p. 140).

Por meio dos jogos a criança reproduz condutas sociais do seu meio cultural. Pode-se dizer que por meio das relações interpessoais a criança exercita as condutas socialmente vivenciadas por ela para que possa posteriormente internalizá-las, tornando-as intrapessoais.

Por essa razão, Vygotski (1997) diz que é através da conduta coletiva que a criança exercita suas funções psicológicas e que originam novas formas de conduta. Para a criança com deficiência intelectual a comunidade é a fonte de desenvolvimento para as funções psicológicas superiores. Neste sentido, deve-se refletir a educação musical inclusiva e a importância da inserção das crianças com deficiência intelectual nas escolas do ensino regular e também nas escolas especializadas em música para seu desenvolvimento musical. Na interação com as crianças sem deficiência, o uso de recursos pedagógicos musicais adequados, os apoios individualizados conforme suas necessidades, com o suporte do atendimento especializado para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e consequentemente oportunizando a aprendizagem musical de acordo com suas possibilidades.

Para Vygotski (1997), o desenvolvimento da linguagem da criança se dá no meio social. A linguagem passa a ser uma forma de pensamento, conforme a criança passa a dominar melhor seus processos psíquicos. Pesquisas revelaram as diferenças entre o coeficiente de desenvolvimento dos processos psíquicos e seu papel na vida das crianças. A criança sem deficiência intelectual se desenvolve independente de seu crescimento, tendo a linguagem como base. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece do exterior para o interior, “[...] a coletividade infantil é a fonte, o meio nutricional de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é ideal quando existe certa diferença intelectual das crianças que a compõe.” (VYGOTSKY, 1997, p. 140).

Vigotski (1997) apresenta importante conclusão metodológica sobre a criança com deficiência intelectual

[...] para avaliar corretamente as possibilidades de desenvolvimento e o nível real de desenvolvimento de uma criança retardada é preciso levar em conta não só o que pode dizer, mas também o grau em que pode compreender. Mas podemos entender o que está dentro dos limites de nosso entendimento, e isso é muito mais do que aquilo que dizemos. (p. 141, tradução nossa).

Esta conclusão se deve ao fato de que a criança começa a compreender a linguagem antes mesmo de falar, a possibilidade de compreensão da língua é maior que o uso ativo da linguagem. (VYGOTSKY, 1997). Assim, para conhecer em que nível atual de desenvolvimento em que a criança com deficiência intelectual se encontra tem-se que saber até onde pode compreender, além do que ela verbaliza.

Do ponto de vista da educação musical, o professor deve planejar o avanço da aprendizagem desse estudante, com vistas ao que pode realizar sozinho, em seu nível atual de desenvolvimento, ampliando as possibilidades para aquilo que poderá desenvolver por meio das suas interações com outras crianças sem deficiência, mais capazes do que ela. O professor de música atento, que avalia o processo de aprendizagem de seus estudantes no cotidiano por meio de diário de campo, portfólio, gravações, filmagens, sempre que possível, registros de diversos formatos pode constatar a zona de desenvolvimento atual da criança com deficiência intelectual em sua classe comum e planejar ações pedagógicas que vislumbrem a zona de desenvolvimento imediato, onde por meio das relações sociais com os demais estudantes e o próprio professor poderá realizar aquilo que não pode fazer sozinho.

Essas situações acima citadas vêm ao encontro da afirmação “A saturação unilateral da coletividade com crianças mentalmente atrasadas, semelhantes em seu nível de desenvolvimento, é um ideal pedagógico falso” (VYGOTSKY, 1997, p. 141). Isto porque investigadores concluíram que o intelecto apresenta uma diversidade de funções em uma única unidade, que não significa identidade, nem homogeneidade. Segundo Vigotski (1997), estudos sobre crianças com deficiência intelectual apontaram que não existe uma situação em que todas as funções intelectuais estejam

igualmente afetadas. Isto porque cada uma das funções intelectuais influi qualitativamente de forma particular no processo da deficiência, como já se exemplificou anteriormente, no caso da relação entre a deficiência motora e a deficiência intelectual.

No que diz respeito à superação de dificuldades é de extrema importância o estímulo afetivo. As dificuldades não podem desanimar a criança com deficiência intelectual, não podem levá-la ao não enfrentamento das mesmas, mas sim conduzi-las ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1997). O professor de música deve estar atento às situações desafiadoras de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois sentimentos negativos em relação a ela, podem ser impeditivos para seu desenvolvimento musical.

A criança com deficiência intelectual não pode ser vista de maneira fragmentada, nem mesmo só pela análise dos sintomas derivados da insuficiência biológica que deram origem ao seu atraso, desta forma somente se indica a deficiência. Para Vigotski (1997), deve-se esclarecer qual a estrutura, qual o significado e os mecanismos de processos de construção desta estrutura, quais as conexões dinâmicas de seus próprios sintomas, como se forma o quadro de deficiência intelectual e as diferenças entre as crianças com essa deficiência. Deve-se ter em mente, que cada criança com deficiência intelectual possui características próprias na sua estrutura, que possui formas próprias de enfrentar suas dificuldades, que pode desenvolver estratégias de superação próprias de acordo com o ambiente e as interações interpessoais estabelecidas, pois cada criança é única.

Estudos apontaram que a privação cultural da criança com deficiência intelectual torna incompleto o desenvolvimento das suas funções intelectuais superiores, pois se acumulam as características negativas, as complicações adicionais em forma de um desenvolvimento social incompleto. (VYGOTSKY, 1997). Com base nesses estudos, tem-se que repensar na importância da educação musical inclusiva para a criança com deficiência intelectual, onde as interações nas atividades musicais e sociais com crianças sem essa deficiência podem conduzi-la ao desenvolvimento musical de forma a sobrepor as dificuldades de ordem biológica.

Isto acontece porque as funções intelectuais superiores, se mostram muito mais educáveis que as elementares. Segundo estudos apontados por Vigotski (1997),

atividades que faziam parte do trabalho pedagógico-terapêutico como exercícios sensório-motores, diferenciação de cores, treinamento ocular, entre outros, mostravam resultados pouco satisfatórios, podendo justificá-los por serem mais determinados por herança genética. Ao passo que as funções intelectuais superiores dependem mais das condições de educação e do ambiente social.

A criança com deficiência intelectual pode apresentar enorme dificuldade com o pensamento abstrato, o que não significa que a escola deva subtrair de seu contato tudo que demande desta forma de pensamento e fundamente seu ensino somente por métodos visuais e concretos.

W. Eliasberg citado por Vigotski (1997) estudou a psicologia e a patologia da abstração. Quando se trabalha exclusivamente com representações concretas e visuais, contem-se e dificulta-se o desenvolvimento do pensamento abstrato cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual. Isto porque a criança com deficiência intelectual chega com muita dificuldade ao pensamento abstrato. É função da escola desenvolver esta capacidade com o uso de todos os meios possíveis. “O objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas em superá-lo”. (VIGOTSKI, 1997, p. 151). E porque não dizer, que a educação musical inclusiva não pode se adaptar à deficiência intelectual, mas deve superá-la, garantido o direito de aprender música para todas as crianças com deficiência.

5 AÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE MÚSICA

Hoje em dia impõe-se cada vez mais com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais [...] os professores encontram-se diante de uma actividade constante de produção e invenção. (Nóvoa apud Penna, 2011, p. 22).

O professor de música dentro do contexto da escola do ensino fundamental deve oportunizar diferentes formas de vivência musical aos estudantes. Swanwick (2003, p.54) aponta que “Uma ‘aula’ de música será um local onde as principais atividades de compor-ouvir, executar-ouvir e apreciar-ouvir acontecerão em um âmbito cultural amplo o suficiente para que eles se conscientizem de que eles têm um ‘sotaque’. Deve-se desenvolver atividades de música fazendo e ouvindo música, ou seja, pela apreciação, execução e criação (composição), sendo que o ouvir permeia todas as formas do fazer musical. Em relação ao “sotaque”

[...] Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical, quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música, são bem familiarizados com ela, embora não tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. (SWANWICK, 2003, p. 66-67).

Não considerar o repertório musical do estudante, significa ignorar a possível exploração já realizada por ele como o cantarolar, batucar, dedilhar por imitação algum trecho musical conhecido nos meios de comunicação, no meio de um grupo social que frequente, ou ainda, ao ver algum familiar que toque. O professor deve integrar novas experiências musicais. Por exemplo, é muito comum assistir em programas televisivos

diferentes grupos musicais que tocam violão, conhecer alguém que o toque também, cabe ao professor oportunizar a escuta de instrumentistas com habilidade técnica, interpretativa, com repertório diferente do que se escuta no dia a dia, como Almir Sater, Yamandú Costa, Caetano Veloso, entre outros, se possível assistir clipes, onde além do ouvir, é possível observar a execução técnica, o movimento corporal, visualizar o músico em ação.

Convidar um instrumentista conhecido do estudante para tocar na escola, falar de seu instrumento e mostrar as suas possibilidades sonoras, despertam a curiosidade, aproximam a realidade do estudante do contexto escolar, possibilitam conhecer questões técnicas do instrumento, que nem sempre o professor domina. Partir desta situação para a ampliação do repertório do estudante se torna muito mais significativa e na análise é possível estabelecer o diálogo entre os diferentes repertórios. Pode-se exemplificar esta situação com o convite para um avô clarinetista²⁰, que toca na igreja, para falar sobre seu instrumento, tocar e responder às perguntas dos estudantes. Após esse encontro, em outro momento, o professor pode apresentar uma obra com solo de clarinete, ou um DVD com orquestra em que é possível observar clarinetistas tocando, ou ainda, baixar um clipe da internet em que seja possível observar e ouvir os clarinetes. Em sequência, devem-se estabelecer relações entre o evento ao vivo realizado na escola com a experiência proporcionada pelo professor, realizar a análise do que se ouviu, construir em conjunto conceitos sobre o que vivenciaram. Contextualizar ambas as situações oportunizam a construção e reflexão do conhecimento musical de maneira significativa para o estudante, pois Beineke (2003, p.86) afirma que “A música é uma atividade humana que se manifesta no fazer, na prática musical. [...] é preciso oferecer, na escola, práticas musicais que sejam significativas do ponto de vista dos alunos.”

A escuta musical permeia todas as formas do fazer música. Para Jos Wuytack (1995, p. 17), “[...] a sensação auditiva (recepção e codificação de estímulo auditivo) leva à percepção (descodificação e categorização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-se vivência.” A ação pedagógica do professor deve tornar as atividades de apreciação vivências significativas, para que não fiquem somente no campo da percepção, pois Wuytack (1995, p.18) afirma que “O ouvido é

²⁰ Essa situação foi vivenciada pela pesquisadora, enquanto professora de música em contexto escolar.

o órgão que permite fazer funcionar o aparelho auditivo e ouvir é a actividade fisiológica e psicológica exercida por este aparelho. Escutar será o resultado, a experiência vivida.”

Vive-se em um mundo sonoro, o professor ao planejar as atividades de música deve pensar nas experiências que possibilitarão aos estudantes a escuta, seja na apreciação, execução ou criação. Deve-se realizar atividades que promovam o desenvolvimento técnico na execução musical, na análise dos elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade), da música (dinâmica, ritmo, pulso, compasso, andamento, harmonia, melodia e forma), entre outras, pois desta forma o estudante estará mais consciente para escutar o mundo que o rodeia e de se utilizar destes elementos no processo de criação. A vivência sonora e musical do estudante oportuniza incontáveis experiências educativas, pois a pedagogia musical na atualidade indica possibilidade do uso desde o canção popular infantil, *jingles*, o material sonoro presente no cotidiano, MPB, a música erudita, música de outros povos, entre outras. Porém, o professor deve ter em mente a ampliação do repertório musical do estudante, possibilitando a escuta musical da forma que indica Wuytack, da música de outras culturas, de outros tempos, que não estejam presentes na mídia²¹.

Fonterrada (2008) afirma que não se pode esquecer a importância dos métodos ativos na educação musical, nem se pode pensar em aplicar um dos métodos sem critérios, fora dos contextos a que foram propostos. Esses métodos oferecem subsídios, que podem servir de base para a educação musical em escolas brasileiras. Para a autora (2008), é necessário o professor refletir sobre o momento histórico e o contexto em que acontece o ensino da música na atualidade em nosso país, para realizar as avaliações e adaptações de maneira crítica, a fim de fazer uso das contribuições que esses métodos podem trazer para a educação musical no Brasil.

Pensar em método para a educação musical na educação básica não se refere ao uso de material didático específico para ensinar a tocar um instrumento musical.

²¹ Existem inúmeras formas de acesso musical por meio das diversas mídias: televisão, rádio, internet, cinema. Durante a pesquisa, em conversas informais com os estudantes, a pesquisadora verificou cada participante tem formas diferenciadas de acesso musical.

Esses métodos possuem uma sequência de exercícios, combinados ou não, com um repertório, que visam o domínio técnico para um fazer musical. (PENNA, 2011).

Na realidade encontrada nas escolas da RME, os métodos para o ensino de instrumentos musicais podem ser utilizados em projetos específicos de unidades escolares que oferecem oficinas em projetos de extensão de carga horária e nas atividades de Práticas Artísticas nas escolas de tempo integral. Deve-se levar em conta, que esses métodos não podem ser o único material utilizado pelo professor, pois não se considera as particularidades do local de sua aplicação. Sugere-se que o professor amplie as possibilidades do fazer musical dos estudantes que aprendem a tocar instrumentos musicais nestas situações. Deve-se utilizar de atividades diversificadas que envolvam jogos, brincadeiras, diferentes repertórios dos que estão presentes no método, entre outras, que foquem no conteúdo a ser trabalhado. Isto não significa fazer uso de atividades de passatempo, como por exemplo ligar os pontos e descobrir qual instrumento aparece no desenho. Tais propostas não acrescentam em nada a aprendizagem musical, simplesmente mantém o estudante “ocupado”.

Para construir uma prática pedagógico-musical que seja efetiva, o professor deve estar em permanente estado reflexivo, para extrair os princípios, as finalidades e orientações para sua realidade do que já foi produzido historicamente em pedagogia musical. Não basta o domínio do conteúdo por parte do professor para que haja aprendizagem. Nem somente a reflexão a respeito dos métodos, sem a análise de seus efeitos, sem as adequações e ajustes necessários, para atingir os objetivos propostos. (PENNA, 2011). Não basta seguir uma “fórmula” proposta para a garantia de sucesso. O professor deve aprender com as diferentes experiências já realizadas para que sua prática pedagógica cumpra com seus objetivos na educação musical.

A execução, ou seja, o fazer musical é abordado de diferentes formas pelos pedagogos dos chamados métodos ativos, que podem ser adaptados para a realidade brasileira e das escolas municipais de Curitiba, sobre os quais irá se refletir a seguir.

5.1 O ensino da música nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba

Neste subcapítulo, trata-se das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba no que se refere ao ensino da música, além de alguns pedagogos musicais e suas propostas de educação musical possíveis de serem utilizadas, ou adaptadas para as escolas da RME. Não se trata de simplesmente aplicar os métodos da maneira que foram concebidos, ou de fragmentá-los, mas de refletir e adequá-los para a realidade em que se pretende trabalhar.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba apontam o ensino da arte conforme determinação da Lei 9394/96 e a Instrução n.º 14/2004 do DIE/CDE/SEED²². Deve contemplar o estudo das Artes Visuais, Teatro, Dança e Música²³, sendo que cada uma das linguagens deve abordar o seu objeto de estudo e seus elementos formais. O professor deve levar em conta as especificidades de cada linguagem artística, considerando-as como produto cultural social e histórico. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006).

As Diretrizes indicam o trabalho pedagógico em Música como cultura, considerando o som como sua matéria prima, como estrutura sonora composta de significados formais e culturais. A organização do trabalho pedagógico se dá por meio da seleção de objetivos e conteúdos, apreciação, execução, criação e avaliação. (CADERNO PEDAGÓGICO: ARTES, 2008), norteados por dois eixos, que devem ser trabalhados simultaneamente. O eixo um orienta o entendimento da arte e das formas artísticas como produção cultural, social e histórica e o eixo dois a especificidades das linguagens artísticas. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006).

A organização do trabalho pedagógico indicada nas Diretrizes vem ao encontro com o que Ilari (*apud* PIEKARSKI, FILIPAK & RAMOS, 2013) pensa sobre pedagogia musical

²² DIE – Departamento de Infraestrutura do Estado do Paraná. CDE – Coordenadoria de Documentação Escolar. SEED – Secretaria do Estado da Educação do Paraná.

²³ O ensino a Música já era **obrigatório** na RME, antes da promulgação da Lei n.º 11769/08, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

... além de procurar desenvolver competências musicais como cantar afinado dentro dos padrões estético-musicais do estilo da canção, manter o ritmo ao cantar e tocar, realizar pequenos acompanhamentos instrumentais, compor, improvisar sobre uma melodia ou perceber diferentes combinações de instrumentos, vozes e estilos, é muito importante apresentar uma grande quantidade de gêneros musicais à criança. (p. 268).

Essas são as atividades básicas na educação musical apontadas por Swanwick: a apreciação, a criação e a interpretação (*apud* PIEKARSKI, FILIPAK & RAMOS, 2013), que estão presentes no documento norteador para o trabalho em música na RME.

Destacam-se dois aspectos fundamentais indicados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba para planejar as aulas de música, sendo o primeiro de considerar a realidade da turma, suas necessidades e seu cotidiano; e o segundo é a ampliação do repertório do aluno, reconhecendo a música como elaboração humana. Também é reforçada a ideia de que a escola é o espaço socialmente instituído para o estudo sistemático e organizado, que possibilitará ao estudante o acesso ao conhecimento que não lhe é disponível em seu cotidiano. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006). Ao planejar, o professor deve refletir sobre os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação propostos, que são ponto de partida, que devem possibilitar a ampliação do repertório do estudante.

Piekarski, Filipak e Ramos (2013) afirmam que os métodos ou abordagens de educação musical da primeira e segunda geração já evidenciaram o trabalho de composição e performance, partilhando da ideia da audição e da experimentação na prática da educação musical. Os autores citam Fonterrada para explicar que os métodos ativos da primeira geração desconsideram iniciar o ensino da música por meio de "... procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida" (p.268), mesmo estando fortemente ligados à música tonal. Os métodos ativos da segunda excedem esses laços para a música atonal, como Murray Schafer, que "... propõe a educação musical a partir de um conceito

envolvendo a paisagem sonora, oriunda de novos materiais musicais até então pouco difundidos na cultura ocidental.” (p. 268).

A pedagogia musical de Dalcroze aponta que a experiência motora é como inicialmente se compreende música, e centra-se na Rítmica. Dalcroze (*apud* MARIANI, 2011), destaca a vivência das crianças por meio da experiência corporal e mental, sendo que a escuta ativa acarreta a consciência rítmica. A pedagogia dalcroziana propõe a exploração da relação tempo-espaco-energia, que é inerente à música, como também à dança. Mariani (2011) aponta que

O movimento corporal é utilizado como meio de sensibilização e experimentação não somente dos acordes, mas de todos os elementos da linguagem musical, como a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências. (p.41).

Como já citado, deve-se adaptar para a realidade escolar em que se trabalha, não se propõe nas Diretrizes o trabalho com solfejo, como no método de Dalcroze, porém as atividades que envolvem andar, correr, saltitar, balançar de acordo com canções executadas pelo professor, ou ainda, ouvidas em CD possibilitam o trabalho com conteúdo de música indicado nas Diretrizes.

Mariani (2011), sugere a improvisação de canções ao piano com duas colcheias para andar, quatro colcheias para correr, colcheia pontuada seguida de semicolcheia para saltitar e o galope é feito com uma figura rítmica composta por semicolcheia seguida de colcheia pontuada. O professor elabora frases com as diferentes figuras rítmicas com variações de andamento, sendo que as crianças devem modificar a movimentação conforme o combinado. Sabe-se que uma minoria das escolas municipais possuem piano, ou teclado para o desenvolvimento de atividades como a exemplificada, mas elas existem. Também, sabe-se que a SME promove capacitações em serviço de professores que envolvem o ensino da flauta doce e o trabalho com música na escola, subsidiando os professores na seleção do repertório e como trabalhar em sala de aula. Neste sentido, é possível trabalhar os conteúdos ritmo, pulso musical, andamento, duração de sons e silêncio, células rítmicas com as

figuras indicadas no exercício acima, e ainda repensar nos demais conteúdos dentro da pedagogia dalcroziana adaptando para sua prática na escola.

O músico e pedagogo musical húngaro Zoltán Kodály evidenciou-se como um dos educadores, cujas ideias permanecem até hoje. Compartilha do princípio da música para todos. As aulas de música devem fazer parte dos currículos escolares, e que por meio da apreciação e do pensar musical, transforma-se a alfabetização e as habilidades musicais em componentes da vida das pessoas. (SILVA, 2011). Na metodologia Kodály, "... uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo de alfabetização e aprendizagem musical." (SILVA, 2011, p. 57). Seu método é ativo, pois os estudantes participam de atividades de performance (execução musical nas Diretrizes), apreciação e composição (criação nas Diretrizes).

Toda pedagogia Kodály tem como base o uso da voz em canções e jogos infantis na língua materna, melodias folclóricas nacionais e de outros povos, e ainda, temas derivados da música erudita ocidental (SILVA, 2011). Pode-se adequar essas ideias conforme as orientações das Diretrizes²⁴, pois sua pedagogia possibilita a criatividade do professor. Para a representação de alturas²⁵ é possível utilizar a improvisação vocal, diferentes formas de representação onde som e imagem estejam combinados.

O método Kodály propõe o uso da manossolfa, que é a sequência de gestos das mãos utilizado para a aprendizagem de alturas. A manossolfa, mesmo sem a partitura musical, possibilita o trabalho com intervalos, pois possibilita ao estudante a "... visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas." (SILVA, 2011, p. 75). A rapidez no movimento das mãos determinam o ritmo, o que não significa que sejam os gestos de regência tradicional. Segundo Silva (2011), a manossolfa contribui com o desenvolvimento da memória musical e no treinamento auditivo, podendo ser um recurso de aprendizagem possível de ser utilizado nas aulas de música das escolas da RME.

No que diz respeito às concepções de Edgar Willems, educador musical belga, tratam da música como essencial para a formação do ser humano, mesmo àqueles

²⁴ A equipe de Arte do Departamento do Ensino Fundamental da SME apresentou a reorganização curricular da área no primeiro semestre de 2013. Essa reorganização foi utilizada nos planejamentos das atividades da intervenção pedagógica desta pesquisa.

²⁵ A reorganização curricular de música propõe atividades de registro sonoro e musical desde o 1.º ano do Ensino Fundamental, sendo possível construir com e/ou para os estudantes os gráficos conforme citados nessa frase.

que não desejam profissionalizar-se. Foi influenciado por Dalcroze, como Carl Orff e Kodály. Conforme Parejo (2011, p. 92), “Juntos, eles constituíram a primeira geração de transformadores, e promoveram a passagem de um sistema de ensino musical mecânico e desprovido de vida, para um ensino musical vivo e prazeroso e, mais que tudo, centrado na criança.”

Willems considera o canto importantíssimo, principalmente na educação musical de principiantes. Parejo afirma a possibilidade de adequar o método de Willems para a realidade da escola brasileira. No capítulo “Edgar Williems: um pioneiro da educação musical” do livro *Pedagogias em Educação Musical* organizado por Tereza Mateiro e Beatriz Ilari, Enny Parejo exemplifica a possibilidade de uma aula para crianças de 2º. ano do ensino fundamental, que envolvem seis etapas: recepção afetuosa dos estudantes, movimentos corporais naturais, desenvolvimento sensorial afetivo, desenvolvimento do sentido rítmico pelos batimentos, canções e finaliza com breve comentário sobre a aula²⁶. Os movimentos corporais aliados ao ritmos de tambor, vivência do movimento sonoro e registro por meio do desenho, exploração de possibilidades sonoras, produção musical, comentários sobre a produção, entre outras, são sugestões de atividades que se encontram indicadas no Caderno Pedagógico de Arte. Há que se pensar na adequação dessas atividades para os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação em música, das Diretrizes.

Carl Orff desenvolveu o conjunto de instrumentos musicais, conhecidos como *Orff-Instrumentarium* (Instrumental Orff)²⁷ com a finalidade de executar os componentes rítmicos da prática musical. Fazem parte do Instrumental diversos instrumentos musicais considerados conforme a forma que foi construído e a técnica de execução. É composto por: flautas, instrumentos percussivos de afinação definida e de altura indeterminada, cordas friccionadas e dedilhadas. (BONA, 2011).

Melita Bona (2011) sugere algumas sequências didáticas da música elementar²⁸ que podem provocar outras possibilidades e/ou adaptações para a realidade de cada professor. Porém é indispensável que o professor domine a partitura (letra, estrutura

²⁶ Para saber mais, leia a sequência didática da adaptação de uma aula de Enny Parejo segundo o método Willems em PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 116 – 118.

²⁷ Algumas escolas da RME possuem parte do Instrumental Orff e a SME já promoveu capacitações em serviço para professores com o objetivo de utilizá-lo de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

²⁸ Para saber mais sobre as sequências didáticas apresentadas por Melita Bona, consulte BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 149 – 153.

rítmica e melodia). Bona sugere que os registros musicais também podem ser apresentados aos estudantes, em etapa posterior, conforme a idade. Certamente a proposta de Orff, não pode ser aplicada na íntegra à realidade da RME, porém o uso de rimas e parlendas, a introdução gradual da escala pentatônica, o uso de bordões e ostinatos, as improvisações, entre outras propostas de Orff, são possíveis de se adaptarem à reorganização curricular na área de música da SME, podendo ser ampliado para o uso de poemas infantis de escritores nacionais, adaptação de repertório de música africana, indígena e outras culturas.

Já o sistema Orff/Wuytack foi desenvolvido pelo belga Jos Wuytack, à partir das ideias de Carl Orff. Segundo Palheiros e Bourscheidt (2011), é uma sistema de ensino coletivo, que considera que toda criança, independente de seu grau de desenvolvimento musical, pode ser inserida no fazer musical. Dessa forma, é incentivada a experienciar de maneira ativa, criativa e em comunidade, desde seu primeiro contato com o som, e ainda, promovendo o desenvolvimento estético da criança.

Os autores afirmam que Wuytack propõe aprendizagem musical por três formas de expressão: a verbal, a musical e a corporal. No Caderno Pedagógico: Artes encontram-se propostas de planejamentos de música, em que as atividades também envolvem essas formas de expressão para trabalhar os conteúdos da educação musical.

Os princípios pedagógicos do sistema tem como base a atividade, a criatividade, a comunidade, a totalidade e a adaptação (PALHEIROS & BORSCHIEDT, 2011). A atividade é fundamental no fazer musical e por meio dela, também se estimula a criatividade. A todo momento, a criança é incitada a criar com por meio de sua voz, corpo e instrumentos musicais. O princípio de comunidade favorece a inclusão, pois mesmo tudo sendo ensinado para todos, Wuytack sugere que o estudante que tenha dificuldade em algum aspecto, jamais deverá ser excluído do grupo na experiência musical. Essa criança pode tocar algo com menor grau de dificuldade, que seja adequado à ela.

O princípio pedagógico da totalidade articula as partes e o todo no processo de educação musical. Todos os elementos de uma peça devem ser apresentados para a criança numa mesma aula, parte por parte, sempre estabelecendo relações entre eles.

Quanto à adaptação, Wuytack indica que embora existam materiais da *Orff-Schulwerk*²⁹ traduzidos do alemão, cada país deve reconstruir as “... ideias, a tradição e as características da sua cultura.” (PALHEIROS & BORSCHIEDT, 2011). O professor deve adequar os materiais às possibilidades, aos interesses das crianças e aos recursos disponíveis. Os autores destacam que o sistema é possível de ser utilizado, mesmo sem recursos, pois tem como base a utilização da voz e do próprio corpo da criança.

Palheiros e Bourscheidt (2011) apresentam no capítulo “Jos Wuyack: a pedagogia musical ativa”³⁰ do livro de Mateiro e Ilari já referenciado neste capítulo, uma série de ideias do próprio Wuytack possíveis de serem trabalhadas na RME, que possibilitam adaptações à realidade de cada unidade escolar. Sugerem atividades de ostinato rítmico corporal, ostinato rítmico verbal, canções com gestos e movimentos corporais, atividades de dança, movimento e percussão corporal, inclusive com a metodologia para o desenvolvimento da atividade. Todas essas sugestões apresentam conteúdos da educação musical indicados nas Diretrizes Curriculares.

John Paynter, compositor e professor inglês, tem como base para suas ideias promover a educação integral, o que significa que o ensino da música, assim como as demais áreas artísticas e a ciência destinam-se à todos. Para Paynter (*apud* MATEIRO, 2011), a educação musical no contexto escolar não visa a formação do instrumentista, mas de propiciar experiências musicais diversas e criativas, por meio da execução musical.

Inicialmente escolhe-se os materiais, e à partir deles, a imaginação se torna realidade. Essa etapa proposta por Paynter possibilita a exploração dos materiais e a descoberta das suas possibilidades sonoras para em nova etapa organizá-los em “... padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, por exemplo, tendo como resultado a composição musical”. (MATEIRO, 2011, p. 252). Essas composições musicais podem

²⁹ A *Orff-Schulwerk: music für kinder* é o nome oficial do método de Carll Orff e Gunild Keetman. São arranjos e exercícios musicais para crianças editados em cinco volumes. *Schulwerk* tem como tradução literal “aprendizagem através do trabalho”. (PENNA *apud* PALHEIROS & BORSCHIEDT, 2011, p. 307)

³⁰ Para saber mais sobre essas atividades, leia as ideias sugeridas por Graça Boal Palheiros e Luís Borscheidt no capítulo Jos Wuyack: a pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 326 – 341.

ser destinadas à trilhas sonoras, *jingles*, contos sonoros, entre outras situações, que tornem a aprendizagem musical rica e desafiante.

Suas ideias são conhecidas em nosso país por meio de artigos e livros de educação musical, porém existem dificuldades para acessar suas ideias, porque seus livros e artigos não foram traduzidos para a língua portuguesa. (MATEIRO, 2011). Os livros *Sound and Silence*, *Hear and Now* e *Sound and Structure* de John Paynter expõe sua proposta pedagógica, sendo que ele publicou diversos artigos nas revistas *British Journal of Music Education* (inglesa) e na *beQuadro* (italiana).

Para Paynter, conforme citado por Mateiro (2011), a música é experienciada pelo ouvir, porém ele destaca que “há diferenças entre o escutar e o simplesmente ouvir” (p. 262). Quando a escuta é atenta, acarreta no ouvinte um sentido mais profundo e a escuta criativa faz com que o ouvinte reedifique, pela sua imaginação, o mundo sonoro do compositor. Mateiro aponta que essas ideias vão ao encontro às de Swanwick, que afirma a importância do escutar para qualquer atividade musical, porque pressupõe ‘... a atenção, a audição e a compreensão estética como parte da experiência entre o objeto musical e o ato de ouvir.” (MATEIRO, 2011, p. 263).

A proposta de Paynter, que ressalta que o professor de música deve aprimorar a capacidade auditiva dos estudantes. Para isso, propõe atividades de exploração sonora por meio de atividades de escuta atenta.

Por exemplo, o *Projeto 1: Sons a partir do Silêncio* (PAYNTER apud MATEIRO, 2011) propõe:

Ouvir e identificar sons da natureza, sons mecânicos e elétricos, sons gravados ou transmitidos eletronicamente, sons mais graves e mais agudos, padrões sonoros; escolher um som e imitar com a maior precisão possível utilizando a voz e depois gravar e comparar com o som original; ouvir durante trinta segundos e imitar a sequência de sons ouvida; representar um lugar em concreto criando sons e/ou representar com sons um lugar imaginário (paisagem sonora); anotar com precisão os sons ouvidos; ouvir exemplos de peças musicais que se utilizam desses recursos sonoros. (p. 263).

As atividades citadas acima instigam a escuta dos estudantes, que ouvem, identificam analisam, reproduzem e os utilizam no processo criativo. Por meio de

atividades como essas, o estudante é estimulado a prestar mais atenção naquilo que ouve. O professor de música, ao refletir sobre essas ações pedagógicas, pode elaborar sua própria ação educativa, de acordo com sua realidade.

Mateiro (2011) adaptou diversas propostas de Paynter para o contexto educacional brasileiro³¹, em que a autora indica que a sua aplicação não deve ser necessariamente realizada com rigidez.

Sabe-se que outros pedagogos musicais possuem propostas educativas relevantes, possíveis de serem adaptadas e utilizadas nas escolas da RME, porém seria impossível citar todos neste estudo. Nesse sentido, optou-se por aqueles com muitas possibilidades de reflexão, análise e aplicação nesse contexto escolar.

³¹ Para saber mais sobre as adaptações das propostas educativas de Paynter para o contexto educacional brasileiro realizadas por Teresa Mateiro, leia o capítulo John Paynter: a música criativa na escola. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 242 – 273.

6 METODOLOGIA

A educação musical tem como função introduzir os estudantes em formas de vida musical, enraizadas num fazer musical autêntico, artístico e criticamente reflexivo (ELLIOT *apud* BEINEKE, 2003).

Considerando a afirmação acima, a pesquisadora realizou este estudo da aprendizagem musical com estudantes que frequentam a Classe Especial, quando inseridos em classe comum, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, tendo como opção metodológica, a pesquisa-ação.

Segundo Engel (2000), esse método possibilita a intervenção da pesquisadora durante o próprio processo de pesquisa. Moreira e Caleffe (2008, p. 89-90) definem a pesquisa-ação como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”.

A pesquisa-ação no contexto escolar possibilita “[...] sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; [...]” (MOREIRA & CALEFFE, 2008, p.92). Considerando a hipótese da pesquisa de que o estudante de Classe Especial, com deficiência intelectual, pode aprender o conteúdo de música elementos do som, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, quando inserido em classe comum, utilizando procedimentos didáticos e recursos pedagógicos adequados às suas possibilidades, a pesquisa-ação atendeu à possibilidade da pesquisadora reunir seu referencial teórico às atividades desenvolvidas.

Por ser realizada com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná³², que emitiu parecer cosubstanciado³³ favorável a sua realização.

A ação pedagógica para obtenção dos dados relativo à hipótese desse estudo, foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com dez

³² Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 06319112.4.0000.0102.

³³ Parecer Cosubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa n.º 243.185 de 11 de abril de 2013.

estudantes da classe especial (toda a turma), inseridos em classe comum, com outros quinze estudantes sem deficiência intelectual, totalizando 25 estudantes.

Após a autorização da escola, realizou-se uma reunião com os pais e/ou responsáveis legais para explicar os objetivos da pesquisa e como ela aconteceria no ambiente escolar. Estavam presentes na reunião a pesquisadora, a sua orientadora do Mestrado, a professora da Classe Especial e a vice-diretora da escola, além de pais e algumas crianças³⁴. Seguindo as normas do Comitê de Ética para Pesquisa, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁵ (Apêndice A), fez-se a leitura, esclareceram-se as dúvidas e solicitou-se a assinatura. Os pais e/ou responsáveis que não puderam comparecer à reunião, foram atendidos individualmente na escola, conforme a disponibilidade e agendamento solicitados por eles, utilizando o mesmo roteiro de explicações, leitura e assinatura do TCLE. Vinte responsáveis legais de estudantes da classe comum compareceram à escola para assinarem o TCLE.

O critério de seleção dos estudantes dessa turma para participarem da pesquisa foi a ordem das assinaturas do documento de consentimento, ou seja, os quinze primeiros que autorizaram por escrito. Os cinco estudantes restantes ficaram como participantes reserva, caso houvesse desistência na participação do estudo, ou saísse da escola. Cabe destacar, que quinze estudantes sem deficiência intelectual participantes da pesquisa frequentavam uma classe comum com trinta e sete estudantes. A pesquisadora considerou o fato dos outros vinte e dois estudantes ficarem sem aulas de música, e eles estarem muito motivados para tê-las. Por essa razão, a pesquisadora oportunizou as mesmas aulas de música para os estudantes da classe comum não participantes da pesquisa.

Os documentos oficiais que deram referencial curricular para a prática pedagógica desta pesquisa foram as “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba”, no que se refere à Música e Educação Inclusiva, o “Caderno

³⁴ A pesquisadora foi alertada pela equipe pedagógica-administrativa da escola, onde foi realizada a pesquisa, da grande dificuldade em realizar reuniões com os pais dos estudantes. Assim, a pesquisadora utilizou-se de instrumentos musicais como elemento motivador no dia que os estudantes foram convidados a participarem das aulas de música, que fazem parte da pesquisa e levaram um bilhete para casa convidando os pais para uma reunião onde seriam esclarecidos sobre a mesma e assinariam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. No dia da reunião, no turno da noite, a pesquisadora recebeu os pais e responsáveis, oferecendo chá com bolachas. Isso em consideração e respeito à essas pessoas, que na grande maioria estava retornando do trabalho.

³⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi aprovado pelo comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná em 11 de abril de 2013.

Pedagógico: critérios de avaliação da aprendizagem escolar” e no “Caderno Pedagógico: Artes” e Reorganização Curricular de Arte.

As atividades, que aconteceram na própria sala de aula e outros ambientes disponíveis, foram filmadas, com duração de uma hora-aula, uma vez por semana, que totalizaram 16 horas-aula. Após cada aula, a pesquisadora assistiu a filmagem para registrar por meio de relatório descritivo, o processo educativo e a aprendizagem musical dos elementos do som dos estudantes. Desta forma, pode-se constatar a necessidade de adaptações nos procedimentos pedagógicos, acompanhar a evolução na aprendizagem dos estudantes e realimentar o planejamento das aulas sempre que necessário.

Realizou-se uma entrevista semiestruturada³⁶ com os participantes da pesquisa (Apêndice B) com objetivo de conhecer a vivência musical do estudante para dar suporte à análise qualitativa dos dados.

Foi realizada uma avaliação, por meio de aplicação de um instrumento (Apêndice C) construído para verificar o conhecimento prévio destes estudantes a respeito dos elementos do som, com base nos critérios de avaliação do município, antes do início da ação dessa pesquisadora. O mesmo instrumento foi aplicado ao final do processo para avaliar a aprendizagem musical.

Utilizou-se o teste estatístico ANOVA, para comparar a média do número de acertos entre os dois grupos de participantes (com e sem deficiência intelectual) nas avaliações inicial e final, e o *Post-hoc* Newmann Keuls que possibilitou uma análise pareada entre os grupos. Os dados quantitativos dessas análises dão suporte às análises de cunho qualitativo deste estudo.

Deve-se destacar a importância do acompanhamento da evolução da aprendizagem musical tanto dos estudantes com deficiência intelectual, como dos estudantes sem a deficiência, porque embora o foco da análise desta pesquisa seja a aprendizagem musical dos estudantes com deficiência intelectual, trabalhou-se com esses estudantes incluídos em classe comum, que possuem objetivos a serem cumpridos dentro da escola. Nesse sentido, não se deve negligenciar sua

³⁶ Segundo Laville & Dionne (1999, p. 188), Entrevista semiestruturada é “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.”

aprendizagem musical, sob pena de avançarem na sua escolaridade sem que tenham progredido em seus estudos.

6.1 Para localizar os participantes da pesquisa

O perfil da população de estudantes com a menor vivência em educação musical no contexto escolar é o que se adequa a esta pesquisa, porque possibilita verificar e refletir sobre a eficácia dos procedimentos didáticos e recursos pedagógicos utilizados no decorrer da mesma.

Localizou-se a população de estudantes por meio questionário de respostas abertas³⁷, que foi aplicado com professores de Arte (Apêndice D), que atuam com estudantes de Classe Especial de três Núcleos Regionais de Educação³⁸ (NRE) do município de Curitiba. Os professores que atuam com Arte na RME não são necessariamente especialistas em educação especial, podem ser pedagogos ou licenciados nas diversas áreas do conhecimento.

As informações sobre sua formação profissional, formação e experiência musical, e ainda, sua participação em cursos de capacitação em educação musical promovidos pela SME, ou outras entidades, possibilitaram localizar uma professora de Arte, que fosse inexperiente na sistematização do ensino da música no contexto escolar. Essa inexperiência certamente reflete na sua prática na educação musical.

Romanelli (2009) aponta que em muitos casos, se avalia a presença do ensino da música na escola, por meio de documentos oficiais, projetos e ações voltadas para este objetivo. O autor apresenta diversos estudos que presumem a aprendizagem musical dentro e fora da escola, mesmo sem a mediação dos professores. Tendo em vista, a hipótese deste estudo indicar a importância dos recursos pedagógico-musicais adequados para aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual, tornou-se necessário considerar que os estudantes participantes da pesquisa, não tivessem usufruído destes recursos em benefício de sua aprendizagem musical.

³⁷ Segundo Laville & Dionne (1999, p. 186), questionário de respostas abertas "...compõe-se de questões cuja formulação e ordem são uniformizadas, mas para as quais não se oferecem opções de respostas."

³⁸ A cidade de Curitiba possui nove Administrações Regionais, que são espécies de subprefeituras, encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que a cidade está administrativamente subdividida. Em cada uma delas possui um Núcleo Regional de Educação, que são responsáveis pela intermediação entre a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e as escolas municipais.

Para que fosse possível a aplicação do questionário com os professores de Arte das escolas municipais, realizou-se uma reunião envolvendo uma profissional da CANE e/ou do Ensino Fundamental em cada um dos NREs para expor a pesquisa, esclarecer os procedimentos metodológicos, solicitar que comunicassem as escolas que a pesquisadora faria contato e estava devidamente autorizada para realizá-la, e ainda, obter a listagem de escolas com turmas de Classe Especial.

A pesquisadora fez contato telefônico com uma das profissionais da Equipe Pedagógica Administrativa (EPA)³⁹ de cada uma das unidades escolares com turma de Classe Especial para apresentar-se e, também a pesquisa, e comunicar que enviou e-mail⁴⁰ com o questionário para ser respondido pelos professores de Arte. Solicitou que o questionário fosse entregue ao professor de Arte, que atua com essas turmas. Também se justificou a sua importância, a necessidade do seu retorno para a pesquisadora e qual o objetivo do questionário.

A tabela abaixo indica o número de escolas de ensino regular da RME, o número de Classes Especiais e o número de questionários respondidos por professores de Arte por NRE pesquisado.

Tabela 2 Questionários respondidos por professores de Arte de três Núcleos Regionais de Educação do município de Curitiba.

Questionários respondidos por Professores de Arte			
Núcleo Regional	Número de Escolas do Ensino Regular	Número de Classes Especiais	Número de Questionários Respondidos
Pinheirinho	26	22	7
Portão	23	5	2
Santa Felicidade	18	8	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Para realizar a pesquisa de campo, optou-se pela primeira escola que devolveu o questionário respondido e que a professora de Arte que estava atuando com

³⁹ A EPA das escolas da RME é formada por diretor, vice-diretor e pedagogos. Se a escola for muito grande existe também o coordenador administrativo. Caso a escola seja de tempo integral há o coordenador pedagógico, além dos pedagogos. Cada unidade escolar possui ao menos um pedagogo por turno, sendo que o número de profissionais depende do número de estudantes.

⁴⁰ A pesquisadora não quis correr o risco de que o e-mail que encaminhou com o questionário fosse desprezado, tendo em vista a urgência e demanda dos diversos trabalhos desenvolvidos pela EPA.

estudantes da Classe Especial não realizou cursos de formação em educação musical, não participa, ou participou de grupos musicais, nem fez aulas de música de qualquer espécie. A escolha desta escola, também se justifica pela necessidade de tempo para a cuidadosa realização da pesquisa em campo, que envolve o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, a necessidade de adequações nos conteúdos curriculares, no cronograma, no planejamento, entre outros, além dos prazos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR.

Os dados coletados referentes aos professores de Arte tiveram como objetivo localizar a população de estudantes com menor experiência musical no contexto escolar. Portanto, não foram utilizados na análise dos dados da aprendizagem musical dos estudantes da Classe Especial.

6.2 Contexto da ação pedagógica

A ação pedagógica da pesquisadora se desenvolveu em escola municipal de Curitiba. Essa unidade de ensino oferece à comunidade a educação básica com carga horária de quatro horas diárias e também a extensão de carga horária com ensino em tempo integral (carga horária de oito horas diárias). As etapas da educação básica ofertadas nessa escola são: educação infantil para crianças em idade pré-escolar de quatro e cinco anos e ensino fundamental para o ciclo I (1º, 2º. e 3.º ano) e ciclo II (4.º e 5.º ano).

A estrutura física é formada por dois prédios chamados de Complexo I e Complexo II. O Complexo I é formado por dezoito salas de aula, sendo quatro para a pré-escola (regular e integral), treze para o ensino regular, uma sala para a Classe Especial, um laboratório de informática, sala da direção, secretaria, uma sala para Pedagogia e uma sala para atendimento aos pais, sala de planejamento, sala dos professores, sala dos inspetores, quatro banheiros para os funcionários, dez banheiros para os estudantes e refeitório. Próximo a ao Complexo I encontram-se a biblioteca, sala de Arte do ensino regular e a “Casa dos Cantinhos Pedagógicos” da Educação Infantil.

O Complexo II é o espaço onde acontecem as atividades específicas para o ensino em tempo integral para os estudantes do ensino fundamental. O prédio tem

três andares, com ampla área térrea e sete salas de aula divididas no primeiro e segundo andar, além de dez banheiros divididos entre os andares.

A escola também possui uma quadra coberta, uma quadra a céu aberto, uma cancha de areia, dois parquinhos e um bosque de 3.000 m² com trilha ecológica.

A Equipe Pedagógica Administrativa da escola é formada por diretora, vice-diretora, seis pedagogas e três coordenadoras (duas pedagógicas e uma administrativa). A equipe docente é composta por oitenta e quatro professores.

A equipe de funcionários possui onze inspetores, três secretárias e funcionários terceirizados responsáveis pela limpeza e para servir as refeições. A alimentação é fornecida por empresa terceirizada.

A atividade pedagógica da pesquisadora aconteceu às sextas-feiras após o recreio. O início era às 15h10 e terminava às 16h05. Na realidade, a duração da aula se restringiu a quarenta minutos, pois o sinal do recreio tocava às 15h10. Nesse sentido, tem que se considerar o tempo de deslocamento dos estudantes do pátio até a sala de aula, deixá-los mais tranquilos, juntar os estudantes da Classe Especial com a classe comum e levá-los até a sala disponível.

As aulas da ação pedagógica desenvolveram-se em diferentes espaços da escola, tendo em vista que a mesma passou por períodos de reforma do prédio: na sala de Artes⁴¹, que está organizada para atividades relacionadas às Artes Visuais contendo quatro mesas grandes com oito bancos, pia com torneira, prateleiras fixas; sala de aula do 5.º ano, sala de aula de outra turma enquanto a mesma fez aula de educação física, sendo que ambas possuem carteiras escolares no limite máximo de sua capacidade, armários, mesa e cadeira para o professor; na brinquedoteca que é mobiliada com oito mesas de seis lugares e cadeiras, armário, mesa e cadeira para o professor, circundada por caixas de madeira e prateleiras para os brinquedos; sala de informática com cinco mesas de oito lugares cada e cadeiras, circundada por mesas com computadores e cadeiras, mesa e cadeira para o professor, armário. A brinquedoteca e a sala de informática localizam-se no Complexo II.

⁴¹ A pesquisadora cogitou remover as mesas para que tivesse mais espaço na sala. Não foi possível, tendo em vista o tempo disponível para sua organização, que era durante o recreio.

A pesquisadora estava presente na escola cerca de quarenta minutos antes do início da atividade pedagógica da pesquisa para se certificar qual espaço da escola que utilizaria, posicionar a filmadora, organizar os materiais, instrumentos musicais e aparelho de som, organizar o mural que está localizado ao lado da sala da Classe Especial e conversar com os estudantes da Classe Especial, conforme a possibilidade e disponibilidade de contato. O mural ao lado da sala da Classe Especial foi disponibilizado pela escola para uso da pesquisadora.

6.3 Para compreender a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional do CMAE

Os Centros Municipais de Atendimentos Especializados (CMAE) estão subordinados à CANE, e são responsáveis pela realização de ADPs e Atendimento Terapêutico Educacional de caráter preventivo, por meio de serviços especializados. Hoje existem em Curitiba oito CMAEs, localizados um em cada Administração Regional da cidade, com exceção da Administração Regional CIC. Os CMAEs das Administrações Regionais do Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade atendem às escolas da CIC.

Cada CMAE possui em sua estrutura um diretor, assistente administrativo, profissional de apoio, uma equipe de profissionais da SME e uma equipe da SMS. A equipe da SME é formada por professor especializado em reeducação visual, professor especializado em reeducação auditiva, pedagogo especializado, psicólogo, fonoaudiólogo. (Disponível em

<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?portal=537&con=2362>> , 2013).

Realizou-se entrevista semiestruturada com a diretora de um CMAE para conhecer a ADP que realizam para o encaminhamento do estudante com deficiência intelectual para a Classe Especial (Apêndice E). A entrevista foi gravada e utilizada como fonte de informação para este subcapítulo. Essas informações não foram utilizadas na análise e discussão dos dados da pesquisa.

Os estudantes que estão nas escolas municipais de Curitiba têm sua aprendizagem acompanhada pelo professor e pedagogo da escola e pelos pedagogos do NRE ao qual pertence. Esses estudantes devem ser alfabetizados no mínimo em

dois anos de intervenção. Quando um estudante não progride em seus estudos é analisado pela equipe da escola e apresentado para a equipe do NRE. Caso essa equipe constata que o estudante recebeu vários tipos de intervenção, que foram utilizadas diversas metodologias, estratégias e recursos, e que essa criança não está conseguindo aprender, solicita aos profissionais da escola o preenchimento de um detalhado roteiro de desempenho acadêmico, com informações da área cognitiva, emocional e familiar.

Esse roteiro deve ser preenchido pelos professores de todos os componentes curriculares e por profissionais que realizam atendimento pedagógico em contraturno, caso haja essa modalidade na escola, que atuam com o estudante e por profissionais que desenvolvem projetos em outras áreas do conhecimento também no contraturno, ou extensão de carga horária. Quando completo, o roteiro é encaminhado para uma profissional da CANE do NRE, juntamente com uma cópia da certidão de nascimento⁴², laudos médicos conclusivos, ou parciais, atividades recentes das diversas áreas do conhecimento, uma cópia do GED⁴³ do estudante. A profissional da CANE verifica a necessidade, ou não, de mais informações. Esse material é enviado para o CMAE, para que agende a realização da ADP. A previsão para a realização da ADP é de no máximo um mês⁴⁴.

A ADP só pode ser realizada com autorização expressa do responsável legal do estudante. Tem duração de dois turnos de aproximadamente quatro horas, em dois dias com intervalo para lanche. A avaliação é realizada por um psicólogo e um pedagogo, e ainda, a família deve responder uma anamnese.

Caso a família apresente uma ADP realizada por profissional autônomo, ou por outra instituição, os profissionais do CMAE se reúnem com a equipe central da CANE para estudo de caso. Isto porque a avaliação realizada pelo CMAE possui metodologia que oferece dados considerados indispensáveis, que foram mensurados, analisados, verificados e comprovados. Caso seja necessário, realizam a complementação dos

⁴² A certidão de nascimento se faz necessária pela diversidade de nomes e sua grafia, nesse sentido, o documento evita equívoco que podem gerar estudantes homônimos.

⁴³ Recurso avançado de tecnologia de informação, que permite manter informações dos estudantes, alterações de dados expressos em documentos legais da vida escolar, identificar as movimentações do estudante entre as escolas, matrícula, rematrícula, transferência, classificação, remanejamento, lançamento de notas e faltas, parecer descritivo, fechamento do ano letivo, cadastro e alocação de funcionários em turmas, emissão de documentação escolar do estudante, entre outras. Disponível em <<http://www.ici.curitiba.org.br/conteudo.aspx?id=86>> Acesso em: 07 jun. 2013.

⁴⁴ O CMAE no qual se realizou a entrevista, não apresentava fila para ADP em um dos turnos de atendimento na data da sua realização. No outro turno, a fila era pequena, sendo que todas as crianças seriam atendidas no prazo máximo de 30 dias.

dados faltantes. A equipe que realizou o estudo de caso emite uma adequação de encaminhamentos para que o estudante possa fazer uso dos atendimentos do CMAE e da PMC.

No processo de avaliação realiza-se a análise do material pedagógico do estudante, é aplicado o teste de inteligência WISC, provas piagetianas, testes projetivos. O psicólogo e pedagogo cruzam os dados coletados e os analisam em um prazo aproximado de uma semana para concluir a ADP. O CMAE apresenta um relatório final para a família e para a escola.

Realizam-se aproximadamente quatrocentas ADPs anualmente, em torno de um por cento das crianças avaliadas não necessitam de atendimento especializado, pois o quociente de inteligência está adequado. Nesses casos, são sugeridos encaminhamentos como apoio pedagógico na própria escola. O CMAE e NRE analisam o que pode estar acontecendo na relação professor e aluno, escola e aluno, como está a criança em relação aos colegas, indicam sugestões de adaptações no ambiente, tendo em vista que o não rendimento escolar não é uma questão cognitiva. Geralmente, esse é um momento bem difícil de convencimento da escola.

Para o estudante com laudo de deficiência mental leve pelo DCM-IV é sugerido o encaminhamento para a Classe Especial. Caso tenha comprometimento psiquiátrico, não é encaminhado para a Classe Especial, e sim, para pedagogia especializada e para o atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais. Nessas situações, o profissional dessa Sala vai para a escola instrumentalizar o professor dessa criança, orientar na construção de materiais, colaborar no planejamento, sugerir estratégias, além de dar atendimento ao estudante no contraturno escolar.

O CMAE tem buscado romper com paradigmas cristalizados, com atendimentos que até pouco tempo não eram realizados, como por exemplo, um estudante de Classe Especial com altas habilidades no manuseio dos blocos de montar do Lego.

Muitas famílias são resistentes em matricular suas crianças na Classe Especial, ou Escola Especial. Quando for o caso, elas não são obrigadas a isso, pois estão amparadas por lei nessa decisão. A família comunica à escola que não quer esse encaminhamento. A escola registra detalhadamente em ata todas as tentativas de

convencimento da família. Nesse caso, a escola deverá atender o estudante com qualidade, com riqueza de estratégias para promover a aprendizagem dessa criança.

Hoje existem unidades escolares na RME, que conseguem acolher esses estudantes e realizar trabalho pedagógico que promova a aprendizagem, sem que frequentem a Classe Especial e a chance de avanço na aprendizagem é maior com o apoio da família. A escola pode solicitar à CANE e CMAE o estudo de caso para dar suporte aos encaminhamentos que devem ser utilizados. Com o avanço na aprendizagem, o CMAE pode oferecer outro tipo de atendimento caso necessite.

A ADP só pode sugerir atendimentos e serviços que a PMC oferte. Também pode solicitar avaliação clínica com a ênfase necessária, por exemplo, avaliação clínica com ênfase psiquiátrica. O médico clínico é quem faz o encaminhamento para as instituições conveniadas e centrais de atendimento. Os encaminhamentos possíveis de serem realizados são: avaliação psicológica, avaliação fonoaudiologia, reeducação auditiva, reeducação visual, pedagogia especializada e avaliação clínica.

A professora da Classe Especial recebe apoio para sua ação pedagógica tanto em psicologia, como em pedagogia da CANE, CMAE e NRE, além da formação continuada em serviço promovida pela SME.

O estudante da Classe Especial realiza exame classificatório para o retorno a classe comum após dois anos na Classe Especial, em média. Se o estudante não estiver pronto para o retorno, é realizada uma justificativa de permanência após a realização de estudo de caso, análise dos seus materiais pedagógicos, de todos os relatórios de todos os componentes curriculares, principalmente da professora da Classe Especial, dos profissionais que prestam atendimento a esse estudante.

Existem situações em que a família não permite que o filho seja classificado e retorne para a classe comum. Legalmente, o estudante tem o direito de permanecer na Classe Especial até os dezoito anos. O estudante pode iniciar a profissionalização a partir de quatorze anos.

Hoje já está se pensando em turmas do EJA no período diurno, pois muitos dos jovens egressos da Classe Especial desejam continuar seus estudos e são muito indefesos para frequentarem o período noturno, de saírem desacompanhados.

6.4 Instrumento de avaliação: conhecimento musical inicial e final dos estudantes

A aplicação do instrumento de avaliação (Apêndice C) foi individual, conforme protocolo de pesquisa traçado para este fim (Apêndice F). Os resultados foram analisados com o uso do teste ANOVA, que comparou a média do número de acertos entre os dois grupos de participantes nas avaliações inicial e final, configurando o design experimental 2 grupos de estudantes (com e sem deficiência intelectual) x 2 condições (antes e depois da ação pedagógica) x 4 tarefas (timbre, altura, intensidade e duração). O *Post-hoc* Newmann Keuls foi utilizado para a realização de uma análise pareada entre grupos. Foram consideradas diferenças estatísticas significativas índices de p menores que 0,05. O instrumento de avaliação em questão foi construído **exclusivamente para dar suporte estatístico aos dados qualitativos da pesquisa**. Também não avalia a produção musical dos estudantes.

Santos (2010) aponta que se deve considerar a avaliação em música como processo, no qual o professor deve utilizar diferentes formas de avaliar. Essa afirmação apresentada no Caderno Pedagógico: critérios de avaliação de aprendizagem escolar da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba foi considerada ao longo da pesquisa, porém o instrumento de avaliação construído, forneceu informações iniciais do conhecimento do estudante sobre os elementos do som e sobre a aprendizagem ao final do processo pedagógico desenvolvido pela pesquisadora.

A aplicação do instrumento de avaliação inicial foi realizada na biblioteca e a final na sala de atendimento aos pais da unidade escolar. A biblioteca foi disponibilizada, porque a escola estava com seu quadro de professores incompleto e a docente responsável pela biblioteca estava temporariamente com a função de regência de turma. A aplicação do instrumento de avaliação final foi realizada na sala de atendimento aos pais, porque não estava sendo utilizada pelas pedagogas da escola nesses dias. Os espaços mostraram-se adequados para a aplicação da avaliação, pois não havia a circulação de pessoas, que desta forma não interferiram no processo.

Para que o instrumento de avaliação cumprisse seu objetivo, considerou-se: 1) parte dos estudantes não é alfabetizada, sendo necessário o uso de imagens; 2) as imagens devem representar o que se pretende avaliar; 3) as imagens não podem

gerar equívocos relacionados ao tamanho e proporção; 4) as questões relacionadas ao timbre devem ser respondidas após a audição de trecho musical; 5) a duração do trecho musical, que não deve deixar dúvida para identificação do que foi solicitado; 5) as questões devem possibilitar ao estudante identificar os elementos do som por meio de imagens; 6) uma questão não deve interferir visualmente em outra, para não gerar dúvidas no estudante.

As imagens dos instrumentos clarinete, piano, tímpanos, contrabaixo, violino, harpa, piano, flauta, fagote, trompete e tuba, que aparecem no instrumento de avaliação, foram compiladas do livro *A Orquestra tintim por tintim*, e a imagem do violão (da internet) foram utilizadas por causa da representação dos instrumentistas tocando-os. São imagens que possuem elementos visuais que dão a percepção do tamanho. Donis Dondi (*apud* Barbosa, 2013, p. 59), afirma que “a escala pode ser estabelecida não só através do tamanho relativo das pistas visuais, mas também das relações do campo com o ambiente.” Barbosa afirma que a presença do instrumentista na imagem soluciona a questão do tamanho. Dondi (*apud* Barbosa, 2013, p. 59) dá suporte para essa ideia, pois afirma que “no estabelecimento da escala, o fator fundamental é o próprio homem”.

As imagens dos instrumentos kabuletê, pandeiro, ovinhos (ganzá), ganzá (metal) foram vistos e manipulados pelos estudantes por ocasião do primeiro contato com a pesquisadora, conforme relatado na página 75 em nota de rodapé. Nesse sentido, o fato das imagens não terem o referencial da figura humana não interfere na qualidade das respostas, pois a pesquisadora constatou que os estudantes, muito curiosos, se familiarizaram ao os visualizarem e manipularem em situação não formal de educação musical, sem qualquer intervenção pedagógica.

Os estudantes tiveram contato com os instrumentos musicais que aparecem no teste, e com outros, no decorrer da intervenção pedagógica da pesquisadora por meio de manuseio de imagens e audição de trechos musicais com o solo e em obras, que foram ouvidos em conjunto com outros instrumentos, assistiram a clipe, manusearam, exploraram, executaram trechos rítmicos utilizando instrumentos musicais percussivos e alguns étnicos.

Deve-se destacar que o conteúdo “elementos do som” está presente no ensino da música nas escolas do ensino regular, como também nas Diretrizes Curriculares

de Curitiba. Hentschke e Del Ben (2003) apontam que a altura, duração, timbre e intensidade são elementos presentes na música, importantes para serem considerados e compreender a matéria-prima musical, que é o som. As autoras apontam as observações do musicólogo Jean-Jacques Nattiez que afirma que independente da concepção que se tenha de música ou do que é considerado musical, sempre se faz referência ao som, que é condição mínima, mas não suficiente para ser considerada música. (NATTIEZ *apud* HENTSCHE & DEL BEN, 2003). Nesse sentido, para compreender as especificidades da linguagem musical deve-se permear o conteúdo elementos do som com os demais conteúdos curriculares do ensino da música no contexto escolar.

6.4.1 A estrutura do instrumento de avaliação

O instrumento de avaliação (Apêndice C) se apresenta em três folhas de papel sulfite tamanho A4, na posição paisagem. A primeira e a segunda folha possuem 3 retângulos com 5 imagens cada, sendo que cada retângulo corresponde a uma questão; a terceira folha possui 2 retângulos com o mesmo número de imagens. Para cada elemento do som, foram elaboradas duas questões, na sequência timbre, altura, intensidade e duração. A imagem que corresponde à resposta correta de cada questão deve ser marcada com um círculo envolvendo a imagem correta. A pesquisadora apresentou uma a uma as questões, deixando aparente para o estudante somente a questão que deve ser respondida.

Na questão 1 sobre o elemento do som timbre com foco em instrumentos musicais, o estudante escuta um trecho musical e deve identificar que é um instrumento de sopro entre as imagens de mulher, homem, criança tocando clarinete, criança tocando piano e criança tocando tímpanos (Apêndice C, questão 1). A questão 2, sobre o elemento do som timbre com foco em vozes humanas, o estudante escuta um trecho musical e deve identificar que é a voz de criança entre as imagens de homem, criança tocando clarinete, criança tocando piano, criança tocando tímpanos e crianças (Apêndice C, questão 2).

Não se podem confundir as questões acima com testes de musicalidade. Carl Seashore se propôs a pesquisar a natureza da escuta musical, por meio de testes que visavam perceber a capacidade da pessoa em discriminar os parâmetros sonoros isolados, além da capacidade de retenção de ritmos e melodias simples.

Por meio desses testes com sons sinoidais, sem considerar a obra musical como um todo, Seashore acreditava que poderia identificar “talentos” musicais. (FONTERRADA, 2008). Já Bentley fez uso de som produzido por instrumento acústico partindo da premissa poderia também detectar talentos musicais. (FONTERRADA, 2008). Pode-se falar de Gordon, que também tenta medir a acuidade auditiva, sem que tenha vínculo à vivência musical (FONTERRADA, 2008). As duas questões apresentadas no instrumento de avaliação que envolve a escuta de trecho musical e a discriminação do som escutado por meio de imagem não visam mensurar a musicalidade do estudante, como pretendiam Seashore, Bentley e Gordon. Elas objetivam saber se as crianças diferenciam timbres e se propõe em registrar o conhecimento prévio, antes da ação pedagógica da pesquisadora e o que aprendeu após as experiências que teve durante a pesquisa nas aulas de música.

Piekarski, Filipak e Ramos (2013) constataram que quando a criança tem alguma informação sonora antes da realização de teste de percepção de timbres, possibilita que ela tenha maior número de acertos. Os autores citam Wuytack e Palheiros, que afirmam existir influência do meio sociocultural na percepção e a audição musical. Essas informações tornaram-se valiosas na análise qualitativa dos dados, pois em conjunto com os demais dados coletados em campo, poderá se constatar os avanços após intervenção pedagógica da pesquisadora ao final da pesquisa.

A compreensão dos elementos do som e a experiência na manipulação e manuseio de diferentes fontes sonoras ampliam a percepção e a consciência, “[...] porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos.” (BRITO, 2003, p.26). Nesse sentido, espera-se que após a experimentação, o manuseio de instrumentos e diferentes fontes de produção sonora, atividades diversas de apreciação, execução nas aulas de música, o estudante seja capaz de identificar diferentes timbres e suas fontes produtoras para responder ao instrumento de avaliação e de utilizá-las em atividades de criação musical.

As questões 3 e 4 referem-se à altura do sons. A questão 3 apresenta as imagens do contrabaixo, violino, harpa, piano e violão, em que os estudantes devem marcar qual dos instrumentos possui o som mais grave, que é o piano (Apêndice C, questão 3). A questão 4 apresenta as imagens da tuba, flauta transversa, clarinete, fagote e trompete, sendo que os estudantes devem marcar o instrumento de som que

pode produzir o som que lhe parece ser mais agudo, que é a flauta transversa (Apêndice C, questão 4).

Nas questões sobre altura dos sons, utilizaram-se imagens de famílias dos instrumentos musicais. Na comparação entre os instrumentos de corda (de arco, dedilhada e percutida) deseja-se saber qual deles pode produzir o som mais grave e na comparação entre os instrumentos das famílias de metais e de madeira (todos de sopro) deseja-se saber qual deles pode produzir o som mais agudo. Não se trata de questões de acuidade auditiva, nem se tem como objetivo a “descoberta” de estudantes com ouvido absoluto, ou qual a capacidade de discernimento do aparelho auditivo dos estudantes.

Segundo Lazzarini (1998), sabe-se que o ouvido humano possui sensibilidade em frequências de 20 a 20.000 Hz e pode-se observar uma variação muito grande da capacidade de percepção de alturas entre as pessoas. Também sabe-se que músicos experientes possuem grau de refinamento de percepção diferente de não músicos. Segundo Granja (2010), os músicos experientes são capazes de

... qualificar os harmônicos de um som ou de reconhecer as notas que compõe uma acorde quase imediatamente. Tais sutilezas passam muitas vezes despercebidas aos ouvidos das pessoas em geral que não tiveram o mesmo desenvolvimento perceptivo. (p. 47).

Não havia no grupo de estudantes nenhum músico experiente, nem *savant* talentoso ou prodígio que fosse capaz de perceber e discriminar refinadamente os sons, isso verificado na entrevista realizada antes da aplicação do instrumento de avaliação e em conversa com os professores e pedagogas que atendem esses estudantes. Dessa forma, desejou-se saber qual o conceito sobre som grave e som agudo que os estudantes possuíam antes e após a intervenção pedagógica da pesquisadora. Caso a pesquisadora descobrisse alguma criança com essas características, deveria pensar em intervenção pedagógica que a atendesse e possibilitasse sua aprendizagem musical, além de outros encaminhamentos e apoios necessários. Seria mais um desafio da educação musical inclusiva no contexto escolar.

Por razões como essas, a pesquisadora conversou sobre os estudantes com as professoras e pedagogas que os atendem na unidade escolar, e também, observou atentamente os estudantes no decorrer da aplicação do instrumento de avaliação, pois além das respostas das questões, a forma de responder, de agir, entre outros comportamentos, são dados que devem ser considerados na análise da aprendizagem musical dos estudantes.

Cabe salientar, que instrumentos musicais tanto de orquestra, quanto populares, suas características físicas, possibilidades sonoras, classificações são alguns dos conteúdos de música que foram trabalhados durante a pesquisa de campo por meio da apreciação de solos instrumentais, manuseio de imagens dos instrumentos, de vídeos, entre outros.

As questões 5 e 6 se referem ao elemento do som intensidade. Foram utilizadas as mesmas imagens de instrumentos de percussão para que o estudante marque na questão 5 o instrumento que pode produzir o som mais forte, que são os tímpanos (Apêndice B, questão 5) e na questão 6 qual o instrumento musical pode produzir o som mais fraco (Apêndice B, questão 6). As imagens utilizadas foram de kabuletê, pandeiro, ovinhos (ganzá), ganzá (metal) e tímpanos, que são os ovinhos. As questões possuem mudança na sequência das imagens dos instrumentos.

As questões 7 e 8 referem-se à duração do som. Utilizou-se imagens de instrumentos musicais de diferentes famílias por não gerarem conflito na interpretação do elemento do som duração em função de sua fonte produtora.

A questão 7 quer saber por meio da imagem, qual o instrumento que pode produzir o som mais longo, que é a flauta transversal (Apêndice B, questão 7). Na questão 8, todos os instrumentos de sopro podem produzir sons curtos, mas a única imagem que apresenta instrumentos capazes de só produzirem sons curtos é a dos ovinhos (ganzá) (Apêndice B, questão 8).

O instrumento de avaliação aqui descrito não avalia os produtos musicais dos estudantes participantes da pesquisa. Por meio desse instrumento, buscou-se dados que nem sempre são visíveis por meio da observação direta em contexto escolar. Os resultados do tratamento estatístico não concluem a pesquisa. (LAVILLE & DIONNE, 1999). Eles dão suporte para o estudo da aprendizagem musical no que se refere ao

conteúdo elementos do som, que também passou pela análise qualitativa com os dados das filmagens, diário de campo, relatórios descritivos. O tratamento estatístico dos dados coletados por meio do presente instrumento de avaliação, em conjunto com os demais, com base no substrato teórico da pesquisa, permitiram checar a hipótese da pesquisa.

Ao final da pesquisa em campo, os relatórios descritivos, as filmagens e o tratamento estatístico dos instrumentos de avaliação inicial e final foram utilizados para análise da aprendizagem dos estudantes, tendo como substrato o referencial teórico apresentado anteriormente.

7 RESULTADO E ANÁLISE DE DADOS

7.1 Professores de Arte que atuam com Classe Especial

Os questionários respondidos pelas professoras de Arte contêm as informações já explicitadas no subcapítulo 6.1 e que serão descritas a seguir. A tabela e todos os gráficos dizem respeito somente a esses profissionais.

A Tabela 3 indica a experiência profissional dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial.

Tabela 3 Experiência profissional dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial

Experiência profissional dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial			
NRE	Professor	Magistério na RME (em anos)	Magistério com Arte na RME (em anos)
NRE-PN	1	20	15
NRE-PN	2	4	0,7
NRE-PN	3	2,5	0,3
NRE-PN	4	10	2,3
NRE-PN	5	11	11
NRE-PN	6	14	5
NRE-PN	7	10	2
NRE-SF	8	10	10
NRE-SF	9	18	0
NRE-SF	10	9	8
NRE-PR	11	24	6
NRE-PR	12	10	0

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 3 Experiência de Professores de Arte que atuam com Classe Especial indica o tempo em anos de atuação em Magistério na RME e o tempo em anos de atuação com Arte na RME de cada professor que respondeu o questionário. Optou-se em utilizar tabela com informações visíveis sobre o NRE em que o profissional atua,

experiência no Magistério na RME e experiência como professor de Arte na RME. As siglas que aparecem na coluna um dizem respeito à regional administrativa ao qual pertence a profissional. As regionais são: Pinheirinho (PN), Portão (PR) e Santa Felicidade (SF).

Verificou-se que houve maior retorno de questionários do NRE-PN por haver maior número de escolas com turmas de Classe Especial.

No NRE-PN constatou-se que um professor possui vinte anos de experiência no Magistério da RME, um possui quatorze anos, um possui onze anos, dois professores possuem dez anos de experiência, um professor possui quatro anos e um professor possui dois anos e seis meses de experiência no Magistério da RME. Verificou-se que um professor possui quinze anos de experiência com o ensino de Arte, um professor possui onze anos, um professor possui cinco anos, um professor possui dois anos, um professor possui dois anos e três meses, um professor possui sete meses e um professor possui três meses.

No NRE-SF constatou-se que um professor possui dezoito anos de experiência no Magistério da RME, um possui dez anos e um possui 9 anos. Verificou-se que um professor possui dez anos de experiência com o ensino de Arte, um professor possui oito anos, e um professor não possui experiência.

No NRE-PR constatou-se que um professor possui vinte e quatro anos de experiência no Magistério da RME e um possui dez anos. Verificou-se que um professor possui seis anos de experiência com o ensino de Arte e um professor não possui experiência.

Tabela 4 Formação no Ensino Médio dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial

Formação no Ensino Médio dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial	
Curso	Professor
Magistério	10
Educação Geral	1
Processamento de Dados	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 4 indica qual o curso realizado no ensino médio pelos professores. Constatou-se que dez professores cursaram Magistério, um professor cursou Processamentos de Dados e um professor cursou Educação Geral.

Tabela 5 Formação em Pós-Médio dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial

Formação em Pós-Médio dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial	
Curso	Professor
Magistério	1
Deficiência Mental	1
Não cursou	10

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 5 indica que dois professores realizaram curso Pós-Médio, sendo que um professor fez o curso de Deficiência Mental e o outro fez o curso de Magistério. Dez professores não participaram de cursos dessa etapa de formação profissional.

Tabela 6 Formação no Ensino Superior dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial

Formação no Ensino Superior dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial	
Curso	Professor
Pedagogia	6
Licenciatura em Arte	1
Licenciatura em Desenho	1
Licenciatura em Artes Visuais	1
Licenciatura em Artes Visuais (Computação Gráfica)	1
Normal Superior	1
Geografia e Direito	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 6 aponta o curso realizado pelos professores nessa etapa de formação profissional. Verificou-se que seis professores cursaram Pedagogia. Os cursos de Licenciatura em Arte, em Desenho, Artes Visuais, Artes Visuais com ênfase em

Computação Gráfica e Normal Superior tiveram um professor em cada, e ainda um professor fez dois cursos de graduação, que são Geografia e Direito.

Tabela 7 Formação em Pós-Graduação dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial

Formação em Pós-Graduação dos professores de Arte participantes da pesquisa que atuam com Classe Especial	
Curso	Professor
Psicopedagogia	2
Educação Especial	3
Arte e Educação	1
Educação Infantil	1
Geografia e Meio Ambiente	1
Tecnologias Aplicadas na Educação	1
Neuropsicologia	1
Não cursou	2

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 7 apontou que dez professores possuem especialização *lato sensu*, sendo dois professores com formação em Psicopedagogia, três com formação em Educação Especial e os cursos de Arte e Educação, Educação Infantil, Geografia e Meio Ambiente, Tecnologias Aplicadas na Educação e Neuropsicologia tiveram um professor em cada. Dois professores não possuem curso de especialização *lato sensu*.

Tabela 8 Estudo do Canto

Estudo do Canto	
Curso	Professor
Canto	1
Não cursou	10

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 8 indica que somente um professor cantou em coro. Os demais professores não desenvolveram atividades formais relacionadas ao canto.

Tabela 9 Estudo de Música

Estudo de Música		
Curso	Professor	Tempo
Violão	1	4 anos
Teclado e Canto	1	3 meses
Teoria e Prática Musical	1	4 anos
Flauta Doce	2	3 meses
Não cursou	7	-

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 9 apontou que sete professores participantes da pesquisa nunca fizeram cursos relacionados à música, um professor estudou violão por quatro meses, um professor estudou teclado e canto por três meses cada, um professor fez curso de teoria e prática musical por quatro anos e dois professores fizeram curso de flauta doce por três meses.

Tabela 10 Toca Instrumento Musical

Toca Instrumento Musical	
Instrumento Musical	Professor
Violão	1
Flauta Doce	1
Órgão, teclado e violino	1
Não toca	9

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 10 indicou que nove professores participantes da pesquisa não tocam instrumentos musicais e três professores tocam instrumentos musicais, sendo que um professor toca violão, um professor toca flauta doce e um professor toca órgão, teclado e violino.

Tabela 11 Participou de Grupo Musical

Participou de Grupo Musical		
Curso	Professor	Tempo
Coral	1	1 ano
Fanfarra	1	3 anos
Orquestra	1	15 anos
Não participou	9	-

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 11 indica que nove professores participantes da pesquisa nunca participaram de grupos musicais, e três professores já participaram de grupos musicais, sendo que professor cantou em coral por um ano, um professor tocou em fanfarra por três anos e um professor tocou em orquestra por quinze anos.

7.2 Para conhecer a vivência musical dos participantes da pesquisa com deficiência intelectual.

Wuytack (1995), Swanwick (2003) e Romanelli (2009) apontam que conhecer a vivência musical do estudante, seja na escola, ou em outros grupos sociais a que pertence possibilita um conhecimento prévio, que pode influenciar na aprendizagem musical no contexto escolar. Por essa razão, realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice B) com todos os participantes da pesquisa antes da realização da avaliação inicial, que deu informações relevantes para compreender e analisar a aprendizagem musical dos estudantes com deficiência intelectual no decorrer da pesquisa.

Com a finalidade de apresentar os dados dos grupos de estudantes com deficiência e sem deficiência intelectual, foram construídos sete gráficos descritivos, referindo-se à idade, gênero, aulas de música, gosto por ouvir música, por instrumento musical e sobre os pais tocarem algum instrumento musical e cantarem.

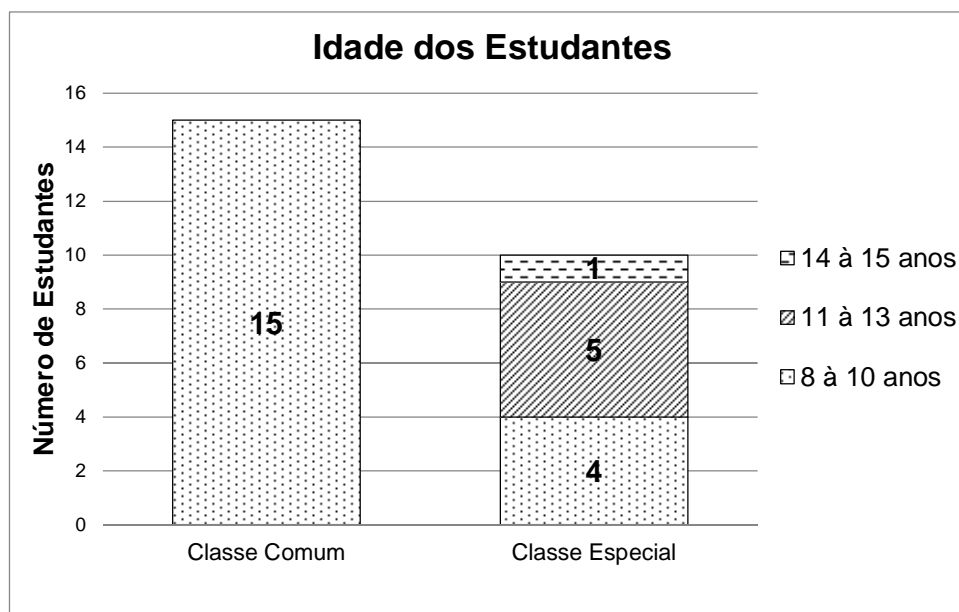


Figura 1 Gráfico Idade dos Estudantes da Pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 1 indicou que todos os estudantes da classe comum possuem entre oito e dez anos; a Classe Especial é frequentada por um estudante com idade entre 14 e 15 anos, cinco estudantes com idade entre onze e treze anos e quatro entre oito e dez anos.

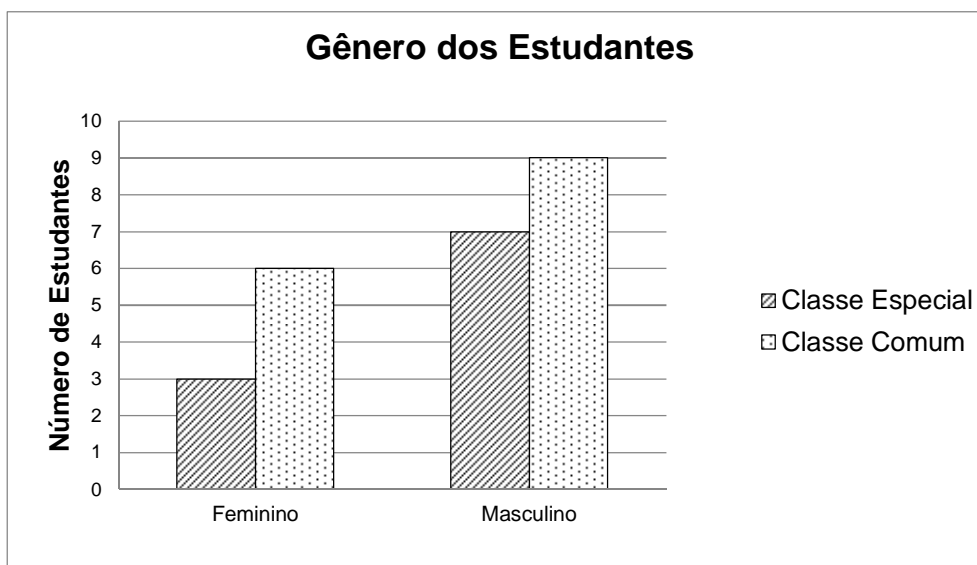


Figura 2 Gráfico Gênero dos Estudantes da Pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 2 apontou que a Classe Especial tem matriculado três meninas e sete meninos, enquanto a classe comum tem seis meninas e nove meninos.

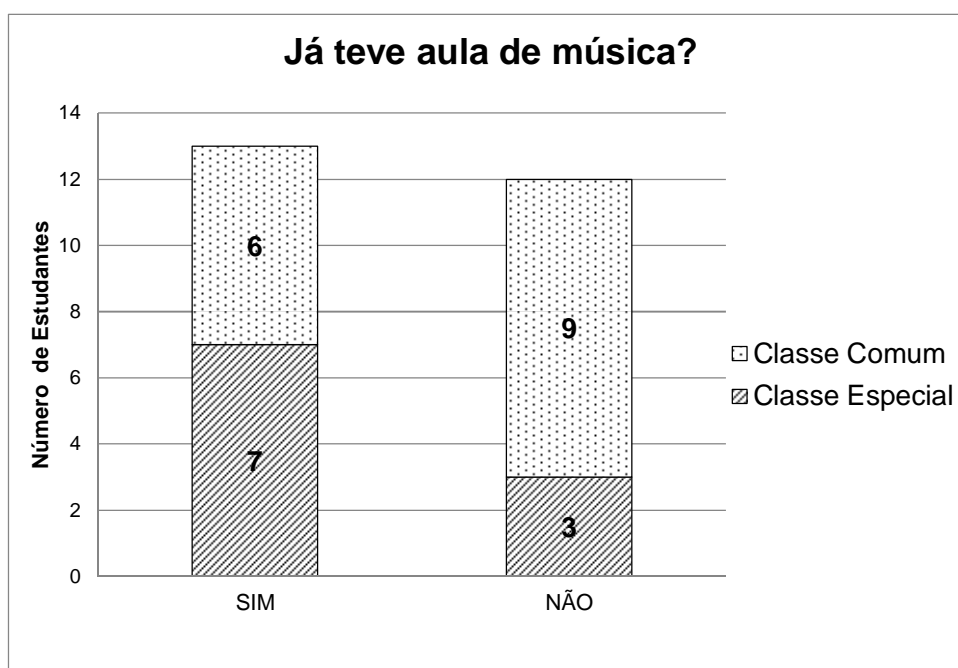


Figura 3 Gráfico Formação Musical do Estudante

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 3 indicou que sete estudantes da Classe Especial tiveram algum tipo de formação musical antes do início das aulas com a pesquisadora e três estudantes não tiveram; seis estudantes da classe comum tiveram algum tipo de formação musical antes do início das aulas e nove não tiveram.

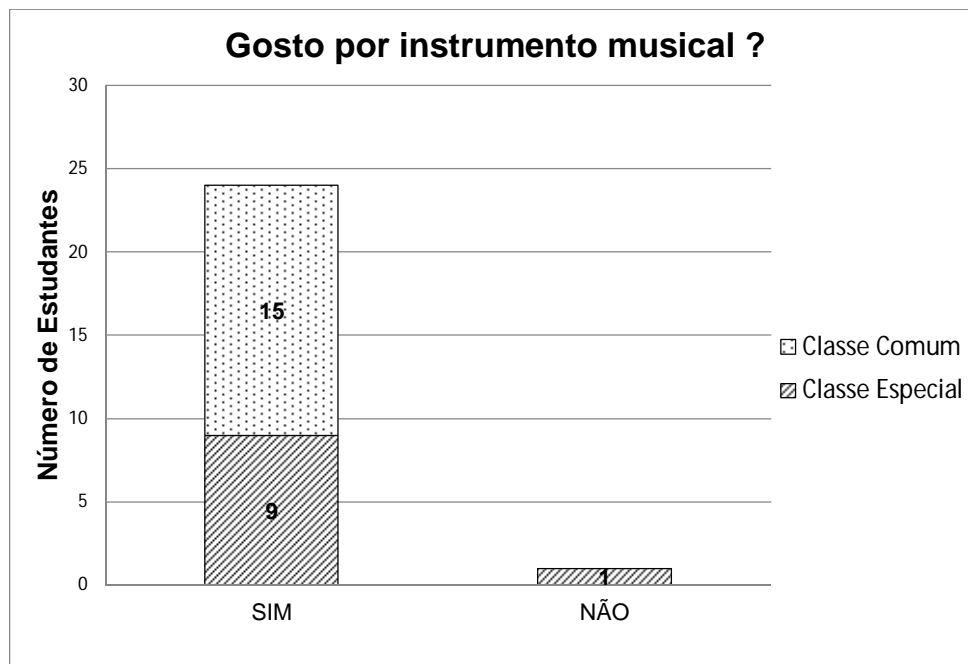


Figura 4 Gráfico Gosto por Instrumento Musical
Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 4 indicou que todos os estudantes gostam de algum instrumento musical, com exceção de um estudante da Classe Especial que não gosta de nenhum instrumento.

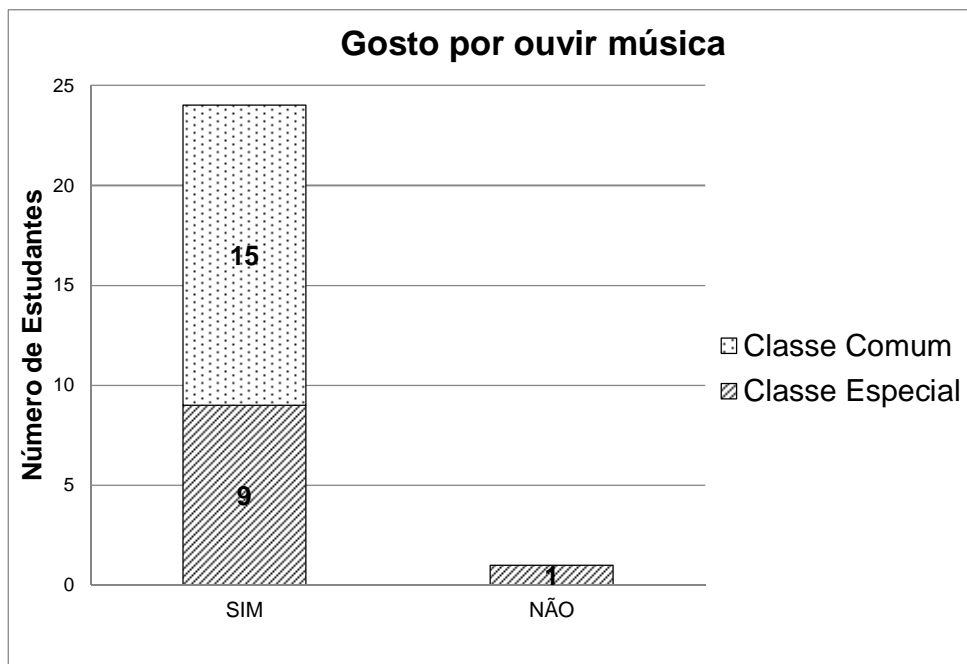


Figura 5 Gráfico Gosto por Ouvir Música

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 5 apontou que todos os estudantes participantes da pesquisa gostam de ouvir música com exceção de um estudante da Classe Especial.

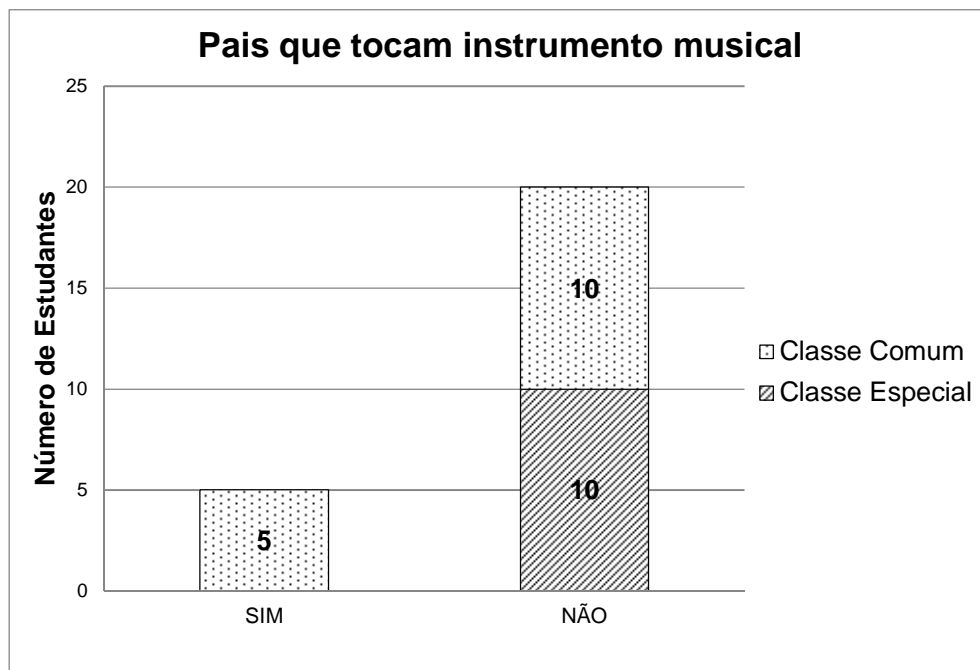


Figura 6 Gráfico Pais que Tocam Instrumento Musical

Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 6 indicou que cinco pais ou mães da classe comum tocam instrumento musical.

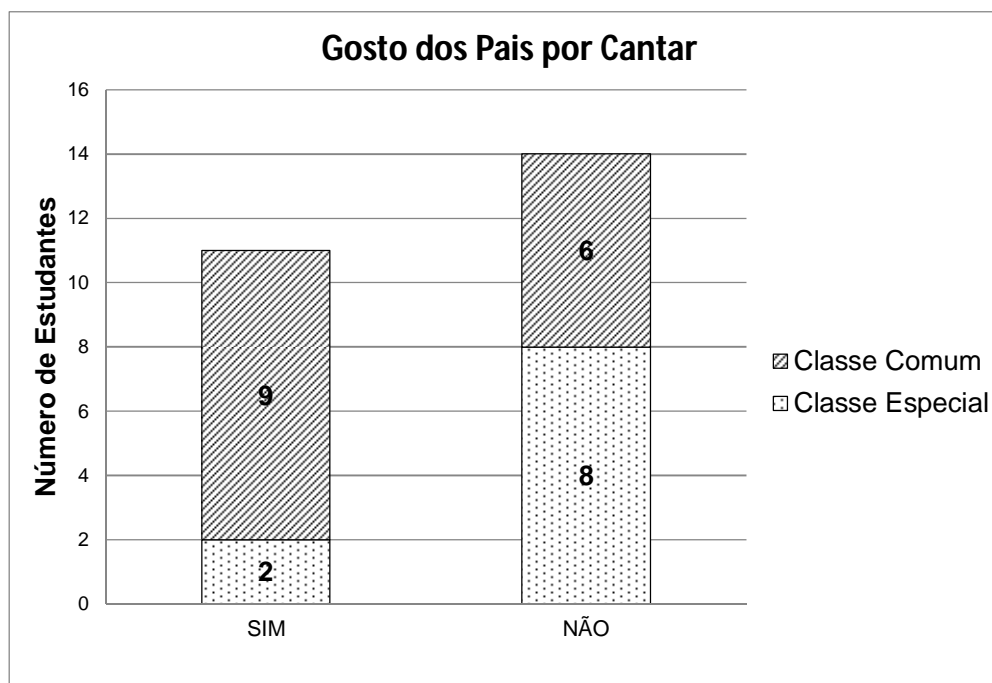


Figura 7 Gráfico Gosto dos Pais por Cantar
Fonte: Dados da pesquisa

A Figura 7 indica que dois pais ou mães da Classe Especial e nove da classe comum costumam cantar informalmente; oito pais ou mães da Classe Especial e seis da classe comum não possuem este hábito.

7.3 Atividades de Educação Musical realizadas em campo

As aulas de Música tiveram início na semana subsequente ao término da aplicação do instrumento de avaliação inicial do conhecimento musical. Os objetivos de cada aula são do 3.º, 4.º e 5.º anos indicados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba e na Reorganização Curricular⁴⁵ proposta pela equipe de Artes – Música do Departamento do Ensino Fundamental da SME. A pesquisadora optou por essa escolha, tendo em vista a pouca vivência musical dos estudantes participantes da pesquisa no contexto escolar. Com base nas observações em campo,

⁴⁵ O documento que descreve a Reorganização Curricular da Área de Artes – Música encontra-se disponível em <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/8012/download8012.pdf>>, 2013.

a pesquisadora procurou aproximar os objetivos do 5.º ano, pois dizem respeito aos da classe comum.

Encontram-se no Apêndice E o cronograma, objetivos e sequência didática de das aulas desenvolvidas para a análise da aprendizagem musical dos estudantes com deficiência intelectual.

7.4 Análise dos resultados da aplicação do instrumento de avaliação: conhecimento musical inicial e final dos estudantes

O teste ANOVA foi utilizado para comparar a porcentagem de respostas corretas para cada grupo de estudantes investigado (com e sem deficiência) sobre as variáveis timbre, altura, intensidade e duração nas avaliações inicial e final. De maneira geral, o teste mostrou diferença na porcentagem de respostas corretas entre os grupos ($F_{19,0856}$; $p=0,00112$). O teste também mostrou diferença estatística significativa sobre a porcentagem de respostas corretas entre as condições⁴⁶ ($F_{35,2980}$; $p=0,000097$), independente dos grupos a que os estudantes pertenciam. O teste mostrou, ainda, uma diferença estatística significativa sobre a média de respostas entre as tarefas⁴⁷ ($F_{6,4536}$; $p=0,001467$). Foram encontradas diferenças com relação à interação grupos *versus* condições ($F_{6,4536}$; $p=0,001467$), ou seja, o resultado da condição (inicial e final) variou conforme o grupo relacionado (estudantes com e sem deficiência intelectual). Não foram encontradas diferenças estatísticas significativas com relação à interação grupos *versus* tarefas, o que significa que as tarefas que foram difíceis para um grupo, foram também para o outro grupo. Não foram encontradas diferenças estatísticas significativas na interação condições *versus* tarefas, ou seja, a dificuldade para a realização das tarefas variou da mesma forma em função da condição (inicial ou final), independentemente do grupo relacionado.

⁴⁶ Condições – avaliação realizada antes da ação pedagógica e avaliação realizada após a ação pedagógica.

⁴⁷ Tarefas - identificação dos elementos do som: timbre, altura, intensidade e duração.

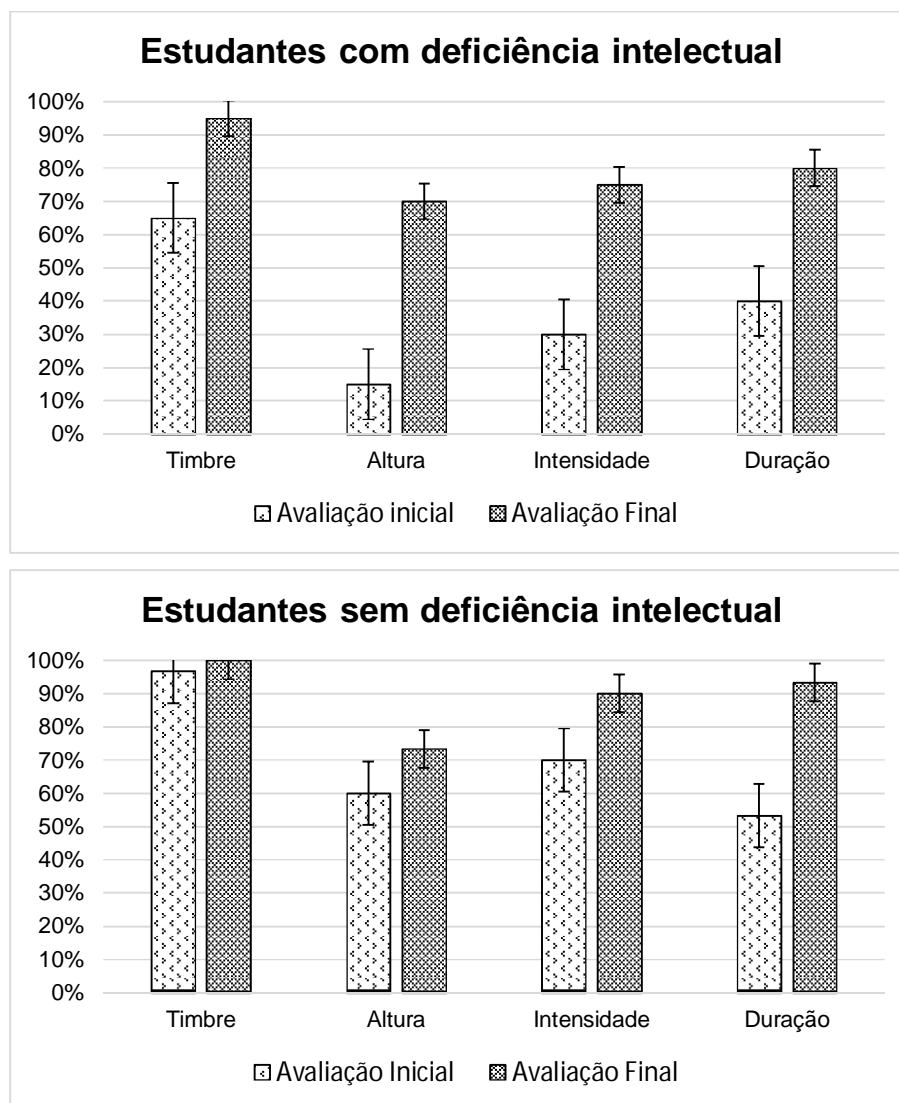


Figura 8 Gráfico Avaliação inicial e avaliação final de tarefas relacionadas a identificação dos elementos do som realizadas por crianças com e sem deficiência intelectual.

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme indicado pela figura 8 e confirmado pela análise de variância, houve diferença estatística significativa entre os grupos de estudantes independente da condição (antes e depois da ação pedagógica). Também houve diferença estatística nas condições independente dos grupos e na realização das tarefas.

O *Post-hoc* Newman Keuls não apontou diferenças significativas entre as condições (inicial e final) do grupo de estudantes com deficiência intelectual na realização das tarefas de timbre. O teste mostrou diferenças significativas entre as

condições (inicial e final) do grupo de crianças com deficiência intelectual na realização da tarefa de altura ($p=0,000501$), nas tarefas de intensidade ($p=0,007742$) e nas tarefas de duração ($p=0,022600$). O *Post-hoc* Newman Keuls não apontou diferenças significativas entre as condições (inicial e final) do grupo de estudantes sem deficiência intelectual na realização das tarefas de timbre, altura, intensidade e duração.

O *Post-hoc* Newman Keuls não apontou diferenças significativas entre as condições do grupo de estudantes sem deficiência intelectual na realização das tarefas de timbre, altura, intensidade e duração. Isso significa que a porcentagem de acertos desses estudantes antes e após a ação pedagógica foi na mesma proporção. Uma tarefa pareceu não ter sido mais difícil que a outra.

O teste indicou diferenças significativas entre as tarefas de timbre e altura ($p=0,000819$) e timbre e intensidade ($p=0,023742$) na média de acertos dos estudantes com deficiência intelectual na condição inicial. O teste também apontou diferenças marginais na realização de tarefas de altura e duração ($p=0,05965$). O teste não indicou diferenças entre as tarefas de timbre e intensidade, altura e intensidade, e ainda, intensidade e duração nessa condição. O *Post-hoc* não mostrou diferenças significativas na realização de tarefas após a ação pedagógica com os estudantes com deficiência intelectual.

O teste indicou diferenças significativas entre as tarefas de timbre e altura ($p=0,000146$), timbre e intensidade ($p=0,000272$) e timbre e duração ($p=0,0020703$) na média de acertos dos estudantes sem deficiência intelectual na condição inicial. O teste também apontou diferenças significativas na realização de tarefas de altura e intensidade ($p=0,032729$). O teste não indicou diferenças entre as tarefas de altura e duração, e ainda, intensidade e duração nessa condição. O *Post-hoc* não mostrou diferenças significativas na realização de tarefas após a ação pedagógica no grupo.

8 DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar a aprendizagem musical dos elementos do som, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, de estudantes de Classe Especial, com deficiência intelectual, quando inseridos em classe comum. A hipótese era que o estudante de Classe Especial, com deficiência intelectual, aprende o conteúdo de música elementos do som, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, quando inserido em classe comum, utilizando procedimentos didáticos e recursos pedagógicos adequados às suas possibilidades.

A comparação das respostas corretas entre os estudantes com e sem deficiência intelectual, por meio do ANOVA, foi realizada para dar suporte à análise da aprendizagem do conteúdo proposto antes e após a intervenção pedagógica no contexto de inclusão, e não com o objetivo de verificar qual grupo superaria o outro em número de acertos. O foco da análise neste trabalho foi o estudante com deficiência intelectual.

Contudo, se fosse verificado que os estudantes sem deficiência intelectual não tivessem avançado em sua aprendizagem musical, a intervenção pedagógica desenvolvida seria desconsiderada como ação de educação musical inclusiva, pois não teria levado em conta as possibilidades desta população.

Conforme os dados obtidos na avaliação dos estudantes com deficiência intelectual e sem deficiência intelectual verificou-se diferença estatística na qualidade das respostas entre os grupos independente da condição (inicial e final). Isso significa que a deficiência intelectual interferiu na qualidade das respostas. Há de se considerar que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual possui algumas funções biológicas perdidas, que o desenvolvimento de cada uma delas é único acarretando em uma percepção própria e diferenciada do mundo. (VIGOTSKI, 1997).

Os resultados do teste estatístico mostram que a média de acertos cresceu nos dois grupos de estudantes (com e sem deficiência), após a intervenção pedagógica. Pode-se dizer, que o crescimento das duas populações não aconteceram por acaso.

A intervenção pedagógica possibilitou a aprendizagem musical de ambos os grupos. Vigotski (*apud* Oliveira, 1992) afirma que a intervenção pedagógica ocasiona avanços na aprendizagem que não seriam possíveis de maneira espontânea.

Assim, deve-se levar em conta que a intervenção pedagógica realizada pela professora-pesquisadora, que envolveu: as adaptações nos conteúdos curriculares às possibilidades dos estudantes, o planejamento das aulas, desenvolvimento das atividades musicais com os estudantes, o acompanhamento do processo de aprendizagem de todos os estudantes e os apoios aos estudantes com deficiência intelectual, foram relevantes para promover o avanço na aprendizagem musical. Nesse sentido, a formação do professor de música, preocupação de Fonterrada (2008) se justifica, pois o professor sem o conhecimento pedagógico-musical, provavelmente não teria o mesmo êxito ao realizar as adequações necessárias para que acontecesse a aprendizagem musical.

Quando a pesquisadora constatava o nível de desenvolvimento atual dos estudantes, planejava o avanço para o nível de desenvolvimento imediato e impulsionava a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos estudantes. Isso não só nos objetivos referentes à identificação dos elementos do som, mas também, nos demais conteúdos da educação musical, que envolvem também o fazer e a apreciação musical.

Pensar na evolução da execução de trechos rítmicos e melódicos que envolva progressão de dificuldade, possibilitar que os estudantes toquem instrumentos musicais ou realizem percussão corporal com unidade, ouçam e analisem a densidade do resultado sonoro, opinem sobre o produto da execução musical realizada pelo grupo, e oportunizar aos estudantes a possibilidade de modificar a estrutura musical proposta, interferir na sua dinâmica, entre outros, são situações que o professor de música deve estar preparado para realizar. Caso contrário, corre-se o risco do fazer musical não evoluir e a execução musical permanecer no nível de desenvolvimento atual, conforme a classificação de Vigotski (2010).

Pode-se verificar na figura 8, uma tendência maior de acertos dos estudantes com deficiência intelectual na condição final. A causa provável desse ocorrido, é o maior número de intervenções pedagógicas realizadas com esse grupo de participantes por meio dos apoios realizados pela pesquisadora. Pode-se dizer,

conforme Joly (2003), que a maior diversidade de situações pedagógico-musicais, respeitando as possibilidades dos estudantes, encorajando-os à autonomia os conduziu à aprendizagem musical.

O teste estatístico não apontou diferenças significativas na resolução de tarefas entre os grupos (com deficiência intelectual e sem deficiência intelectual). Portanto, a facilidade e a dificuldade em responder às tarefas foi igual para os dois grupos. Também mostrou, que a dificuldade na resolução das mesmas variou conforme a condição, ou seja, foi mais difícil realizar as tarefas antes da intervenção pedagógica, que após a ela. Esses dados são relevantes, porque embora exista diferença na qualidade das respostas entre os grupos, a deficiência intelectual dos estudantes não impede a sua educação musical em contexto de inclusão. Após a intervenção pedagógica, os dois grupos aumentaram o número de acertos.

Os estudantes com deficiência intelectual tiveram média de acertos na avaliação inicial das tarefas de timbre. O mesmo não aconteceu com as tarefas de identificação de altura, duração e intensidade. O teste estatístico indicou diferenças significativas entre as tarefas de timbre e as demais tarefas na condição inicial dos estudantes com deficiência intelectual. Ou seja, esses estudantes tiveram mais facilidade em resolver as tarefas de timbre do que as demais tarefas nessa condição.

Pode-se justificar a média de acertos das tarefas de timbre, com o fato do piano, presente no teste, aparecer com frequência na mídia, ou ainda, pelo fato dos estudantes terem visto o instrumento ser executado nos diferentes grupos sociais aos quais eles pertencem. Verificou-se nessa etapa, que alguns estudantes tendem dizer que teclado eletrônico e piano (acústico) são o mesmo instrumento musical, podendo gerar conflito na resposta pela similaridade entre ambos (por serem instrumentos de teclado). Na entrevista que antecedeu à avaliação inicial, e durante as aulas, alguns estudantes disseram terem visto um ou outro instrumento na igreja, ou ainda, alguma pessoa conhecida tocando. Piekarski, Filipak e Ramos (2013) citam Wuytack e Palheiros para afirmar que a percepção e a audição musical são influenciadas pelo meio sociocultural. Nesse sentido, é provável que um fator cultural tenha interferido nas tarefas de identificação de timbre.

Quanto ao instrumento de sopro (clarinete) e de percussão (tímpanos), presentes nas tarefas, existe a probabilidade de terem sido identificados pelas

características das técnicas de execução. Durante a resolução do teste, um estudante com deficiência intelectual, identificou o instrumento de sopro no trecho musical escutado dizendo que era o único instrumento de soprar, que ele já tinha visto sendo tocado na igreja. Nesse caso, além do fator cultural, a forma de tocar também possibilitou que o estudante identificasse o timbre do instrumento musical. O que significa dizer que o instrumento faz parte do meio sociocultural do estudante, e ele percebeu as características timbrísticas do instrumento como sendo de instrumento de sopro.

No que diz respeito aos tímpanos, sabe-se que é pouco visto na mídia, porém a imagem que aparece no teste deixa evidente que é instrumento tocado com baquetas e que seu tamanho é grande, tendo em vista a altura do instrumento em relação ao instrumentista. Outro estudante com deficiência intelectual relatou que ao escutar um dos trechos musicais, que aquele instrumento (os tímpanos) não era porque não tinha nenhum instrumento de bater no trecho musical escutado. Ou seja, o estudante percebe as características sonoras de instrumentos de percussão e não o identifica no trecho musical escutado. Nesse sentido, é possível, que os estudantes identificaram os instrumentos musicais pela familiaridade com a forma de execução e o resultado sonoro.

A figura 8 aponta maior número de acertos na condição final nas tarefas de identificação de timbres⁴⁸, apesar de não existir diferença estatística nos dados. Mesmo sem elas, esses resultados indicam a importância da educação musical para a identificação e timbres, sendo fundamental a ação pedagógica musical planejada e efetivada por um professor (PIEKARSKI, FILIPAK & RAMOS, 2013). O manuseio de instrumentos musicais, a audição de trechos musicais em CD e visualização das imagens com as conversas dirigidas pela pesquisadora, tanto no decorrer da intervenção pedagógica, como durante os apoios, e o suporte das imagens no mural ao lado da sala de aula da classe especial podem ter possibilitado um maior número de reconhecimento de timbres pelos estudantes.

Os dados da pesquisa mostram que houve uma tendência de maior número de acertos das crianças com deficiência intelectual nas resoluções de tarefas na condição

⁴⁸ A barra que indica o erro padrão da tarefa de identificação de timbres na figura 8 aparenta existir diferença estatística. O pequeno número de participantes da pesquisa com deficiência intelectual geram essa impressão. O *Post-hoc* permitiu verificar que ela não existiu.

final. Isso pode ter acontecido em função dos apoios realizados com esses estudantes. A pesquisadora, sempre que possível, e até pode-se dizer que a cada contato antes e após as aulas, conversava sobre o conteúdo das atividades já realizadas com todos estudantes. Os estudantes puderam manusear os instrumentos musicais, falar e analisá-los, sobre os murais montados sobre o contexto trabalhado, de maneira objetiva e direcionada, tanto individualmente, quanto em duplas, trios. O aproveitamento do tempo, direcionado aos objetivos da intervenção pedagógica, pode ter promovido maior número de acertos nas tarefas.

No decorrer do trabalho de campo, observou-se a importância do olhar atento da pesquisadora para os estudantes objetivando verificar processo de aprendizagem para realizar adequações diversas no planejamento, nas atividades, no cronograma e nos apoios necessários aos estudantes com deficiência intelectual, desta forma, a otimização dos procedimentos de ensino também se tornou possível.

Os dados da pesquisa apontam que houve diferença estatística na resolução de tarefas de altura nas condições inicial e final pelos estudantes com deficiência intelectual. As tarefas de altura se referem ao conceito que os estudantes possuem do grave e agudo. Observou-se no decorrer da intervenção pedagógica, que alguns estudantes confundiam esses conceitos com volume de som. Assim, a pesquisadora buscou, além das diversas análises dos elementos do som e da música realizadas, desenvolver atividades de execução musical em que fosse destacado sons agudos e graves.

Inicialmente utilizou-se tanto no vocal, como no instrumental e percussão corporal, a comparação de sons contrastantes, avançando posteriormente para sons menos contrastantes. O trabalho com o canto, evidenciou para os estudantes onde estavam as sílabas das palavras mais agudas e mais graves, o uso de gestual para demonstrar os intervalos, mesmo sem nomear as notas musicais, as melodias ascendentes, ou descendentes, contribuíram para a formação do conceito. Durante os apoios, possibilitou-se também que os estudantes manuseassem os instrumentos musicais e por meio de conversas realizou-se análises comparando os sons dos instrumentos entre si. Durante as atividades de apreciação, a pesquisadora muitas vezes, após a audição de toda obra, oportunizava nova audição destacando trechos

mais agudos ou mais graves e mostrava as imagens dos instrumentos musicais que os executavam.

Situações como essas, permitiram verificar por meio da linguagem, como estava a formação de conceito dos estudantes. Quanto aos estudantes com dificuldade em expressar-se oralmente, muitas vezes se utilizavam de gestual como balançar a cabeça, apontar para os instrumentos musicais, ou imagens para responder às perguntas feitas. As limitações de espaço físico impossibilitaram o desenvolvimento de atividades corporais para o trabalho desse conteúdo. O trabalho com escalas musicais com o uso do corpo⁴⁹, por exemplo, não foi realizado pela impossibilidade da pesquisadora visualizar o corpo inteiro dos estudantes, sem poder verificar se estavam fazendo corretamente e corrigir quando necessário. As atividades corporais, realizadas com ludicidade, que envolvem o solfejo de escalas contribuem muito para a compreensão do conceito de altura dos sons, entre outros conceitos.

Os dados da pesquisa demonstram que houve diferenças significativas entre as condições (inicial e final) na realização de tarefas de intensidade pelos estudantes com deficiência intelectual. A experiência musical vivenciada ao cantar, ou tocar sequências rítmicas, melódicas, canções com dinâmica variada sob a regência da pesquisadora, ou de um colega, o trabalho com a apreciação musical destacando as partes da música mais fortes, mais fracas, os *crescendo* e *diminuendo*, o manuseio dos instrumentos sob orientação são procedimentos metodológicos que possibilitaram a compreensão de sons fortes e fracos no contexto musical. Novamente pode-se dizer, que os apoios realizados foram relevantes para a compreensão desse conteúdo. Pode-se exemplificar como apoio as brincadeiras de mãos infantis, canto de canções infantis e parlendas realizadas bem forte, bem fraco, com variações de dinâmica, isso realizado em encontros durante recreio. As conversas informais em frente ao mural sempre foram bem dirigidas para o conteúdo.

Cabe relatar, que as conversas e brincadeiras utilizadas como apoio aos estudantes com deficiência intelectual tornaram-se um hábito. Era prática cotidiana da classe especial participante da pesquisa, a realização de agenda diária de atividades. Ou seja, os estudantes sabiam o dia e a hora da aula de música. A professora que

⁴⁹ Para conhecer atividade de escala musical, possível de ser trabalhada com crianças consulte NICOLAU, Amanda ... [et al.]. FAZENDO MÚSICA COM CRIANÇAS. Editora UFPR: Curitiba, 2011. p. 55.

estava com os estudantes em um dia dos nossos encontros relatou que percebia a expectativa⁵⁰ dos estudantes para nossos encontros, não só na aula de música, como também, para as brincadeiras e conversas durante o recreio, no momento do deslocamento para a sala, nas saídas para ir ao banheiro, no tempo extra disponibilizado pela professora que estava com os estudantes antes da aula de música.

É possível que o vínculo afetivo estabelecido entre os estudantes e a pesquisadora impulsionaram à superação de dificuldades, que os impeliram à aprendizagem musical. Vigotski (1997) aponta que as dificuldades não podem desestimular a criança com deficiência intelectual, mas conduzi-las ao desenvolvimento. Pode-se dizer que o contato próximo e acolhedor com a pesquisadora, além do tempo adicional utilizado como apoio com as conversas, brincadeiras musicais, manipulação de instrumentos musicais, entre outros, contribuíram para a aprendizagem musical desses estudantes.

Os dados da pesquisa mostram que houveram diferenças significativas entre as condições (inicial e final) na realização de tarefas de duração pelos estudantes com deficiência intelectual. O instrumento de avaliação somente apontou o conceito de som curto e som longo, porém no decorrer das aulas de música verificou-se que os estudantes foram capazes também de contar o tempo dos compassos, identificar em obras escutadas os trechos com mudanças no andamento e quais eram as mudanças, cantar e tocar trechos rítmicos e melódicos realizando as extensões das notas necessárias, ou com sons curtos e pausas. Também observou-se evolução na qualidade da execução musical dos estudantes com deficiência intelectual.

A interação e a imitação foram frequentes entre os estudantes com e sem deficiência intelectual. Verificou-se que entre os estudantes sem deficiência intelectual existia um estudante com bom desenvolvimento psicomotor, que serviu de modelo para os demais.

⁵⁰ Frases curiosas dos estudantes da classe especial, que indicam sua expectativa: - será que a professora de música já chegou? - Professora posso ir lá fora ver se a professora de música está no pátio? - Onde será a nossa aula de música hoje? - O que será que a gente vai fazer hoje? - O que será que a professora inventou para hoje? Ao término da coleta de dados na escola, um estudante da classe especial questionou o porquê do término das aulas de música e que ele não via nada demais se as aulas fossem até o final do ano letivo.

Segundo as observações de Vigotski (2010), pode-se dizer que o processo de interação entre os estudantes possibilitou situações de aprendizagem. Pode-se exemplificar com a atividade rítmica com os copos, explicada passo a passo em andamento mais lento pelo estudante citado no parágrafo anterior, não só estudantes com deficiência intelectual, como também estudantes sem deficiência intelectual que estavam próximos à ele. Os colegas ficaram atentos e o imitaram.

Também observou-se durante as atividades rítmicas com movimentação desenvolvidas por ocasião do concerto didático, que uma estudante com deficiência intelectual destacou-se pela facilidade com que aprendeu os ritmos batidos com os pés, com o pulso adequado, com habilidade. Essa constatação corrobora com a observação de Vigotski (1997) sobre o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual depende não só da natureza e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social. Ou seja, o ambiente social proporcionou uma vivência rítmica, que por meio da imitação e interação com os músicos, a estudante reproduziu a sequência rítmica do fandango paranaense.

Outra questão importante verificada foi a deficiência motora não vinculada a deficiência intelectual, conforme Gurévich citado por Vigotski (1997). Nos participantes da pesquisa com deficiência intelectual, verificou-se que um possui deficiência motora. Não só com esse estudante, mas com outros com dificuldades motoras, que podem interferir na execução instrumental, tornou-se necessário adaptar as atividades que envolviam ritmo, para que tocassem com o grupo. No caso particular desse estudante, sabe-se que sua evolução em atividades de execução de ritmo tem um limite, porém ele pode tocar em grupo, desde que lhe seja destinado arranjo próprio à suas possibilidades.

No que diz respeito à criação, os estudantes se utilizaram de arranjos com variação de timbres na execução musical. É possível que isso tenha ocorrido pela própria familiaridade com as brincadeiras de mãos e de percussão corporal. Também é possível, que o tempo disponível para as atividades de educação musical não os tenha instrumentalizado o suficiente para que criassem arranjos com variação rítmica, de dinâmica, entre outras possibilidades. Ou ainda, que fosse necessário maior número de atividades que oportunizassem a criação com a condução da pesquisadora e posteriormente, sem a participação da mesma.

Por fim, de acordo com os resultados do presente estudo, a hipótese inicial à respeito que o estudante de Classe Especial, com deficiência intelectual, aprende o conteúdo de música elementos do som, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, quando inserido em classe comum, utilizando procedimentos didáticos e recursos pedagógicos adequados às suas possibilidades pôde ser confirmada, considerando também, a diversidade de atividades pedagógico-musicais e apoios desenvolvidos, o planejamento cuidadoso, as reflexões e análises realizadas após às intervenções, que acarretaram em adequações nas intervenções subsequentes, as adaptações das atividades às possibilidades dos estudantes, ao vínculo estabelecido entre a pesquisadora e estudantes, que os motivou e não permitiu que a baixa autoestima e a crença na incapacidade se estabelecessem, além da possibilidade de interação entre os participantes da pesquisa.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa estudou a aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar. Levou em conta as características e possibilidades de cada estudante da Classe Especial atendida, sem pensar na possibilidade de “cura” da deficiência intelectual, mas que de alguma forma, todos os estudantes com essas características podem aprender música, a tocar, a cantar, a criar e refletir sobre ela. Isso não significa que os resultados, as respostas e a produção musical tenham que se equivar ou superar às dos estudantes sem deficiência intelectual, mas que puderam aprender e se desenvolver musicalmente dentro do contexto escolar considerando sua individualidade.

Neste estudo considerou-se cada estudante como único, com suas características e possibilidades. Embora o número de participantes da pesquisa com deficiência intelectual seja pequeno, verificou-se que esta população aprende música na classe comum, em interação com colegas sem deficiência. Dessa forma, é possível romper com o paradigma de que para aprender música necessitem estar separados dos estudantes sem deficiência.

As interações entre os estudantes com e sem deficiência intelectual impulsionou a aprendizagem musical dos dois grupos. As relações de convívio entre eles não formaram rótulos de identificação como estudantes do 5.º ano e estudantes da Classe Especial. Pode-se observar, que com o passar do tempo, as relações sociais e de aprendizagem entre os grupos se fortaleceu.

As relações afetivas que envolvem professor e estudante impulsionam a aprendizagem, seja ela musical, ou não. Perceber ao olhar, com profissionalismo, como ele aprende estreita relações e alavancam a aprendizagem. Tem como não se envolver com crianças que sabem que você é professor, estão motivadas, querem aprender e são extremamente sinceras?

Não se pode romancear a educação musical inclusiva, pois novos desafios são enfrentados dia a dia. Não existe fórmula metodológica efetiva e eficaz, que se aplique

à todos os estudantes com deficiência intelectual. O olhar do professor deve ser único para cada estudante, porque cada estudante é único.

A realidade do ensino da música em muitas escolas brasileiras é diversa. Não vivemos ainda em um país, que determine às escolas destinarem um espaço físico e materiais específicos para esse fim. A educação musical compete com a valoração dada às demais áreas do conhecimento, sendo um outro enfrentamento do professor de música.

Nesse sentido, esse profissional, apesar das diferentes situações enfrentadas, deve cumprir sua função dentro da escola: trabalhar com a educação musical, independente das adversidades, opções metodológicas, características dos estudantes, com ou sem deficiência.

Os resultados deste estudo apontam que os estudantes com deficiência intelectual podem aprender música juntamente com os demais colegas sem deficiência intelectual, pois o processo de aprendizagem musical torna-se mais rico com a diversidade.

Para estudos futuros, sugere-se replicar este estudo, tendo em vista o pequeno número de participantes da pesquisa. Também indica-se estudo que possibilite também os apoios aos estudantes sem deficiência, pois mesmo tendo avançado na aprendizagem musical, foi em menor proporção que os estudantes com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção musical sob novo enfoque:** a escola de Vigotski. Revista Música Hodie, v. 5, n.º 2, p. 91 – 105, 2005.

BARBOSA, Vivian Dell'Agnolo. **Análise de livros de música para o ensino fundamental I.** 99 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em <<http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2013/Disserta%E7%E3o%20Vivian%20Dell'Agnolo%20Barbosa%202013.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2013

BEINEKE, Viviane. O ensino da flauta doce na educação fundamental. In HENTSCHKE, Liane e DEL BEN Luciana (org.). **Ensino de Música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86 – 112.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas. **Lenga la Lenga:** jogos de mãos e de copos. Ciranda Cultural, 2006.

BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéia Machado. **O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica.** Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 20, p. 35-44, set. 2008.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011, p. 125 – 156.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 11769/08, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BURTON, Suzanne. **Language acquisition: a bridge to understanding music development.** Disponível em

<http://issuu.com/oficial_isme/docs/2010_ecme_proceedings>. Acesso em 12 mar. 2013.

CIT, Simone. **Histórias da Música Popular Brasileira para crianças.** Curitiba, 2007.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.** 2ª. ed. vol. 3 e 4. 2006.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: Artes.** 2008.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Reorganização Curricular: Arte.** 2013. Disponível em

<<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/8012/download8012.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia.** Edições Loyola. São Paulo: 2003.

DENARI, Fátima Elisabeth. Prefácio. In: **Inclusão: compartilhando saberes.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-17.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Educar em Revista. Curitiba. Editora da UFPR, n.16, 2000. p. 181-191. Disponível em <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> . Acesso em: 08 agos. 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE. 2008.

_____, Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 275 – 303.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. **Cancioneiro Folclórico Infantil**: um pouco mais do que já foi dito. v. 2. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005.

FREIRE, Ricardo Dourado. **Inspiring parents in order to children during early childhood music classes**. Disponível em <http://issuu.com/official_isme/docs/2012_ecme_proceedings>. Acesso em: 12 mar. 2013.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. 2ªed. São Paulo. Escritos Editora, 2010.

HAERGREVES, David J., MARSHALL, Nigel A., NORTH, Adrian C. **Music Education in the twenty-first century**: a psychological perspective. British Journal of Music Education / Volume 20 / Issue 02 / July 2003, pp 147 163. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/abstract_S0265051703005357>. Acesso em: 12 mar. 2013.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Liane. Aula de Música: planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Liane (Org.). **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: IBPEX, 2009.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria. v. 28, n.º 2, p. 79 – 86, 2003. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4166/2502>> . Acesso em 12 out. 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 4.ª reimpr da 1.ª ed. 1994.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptação de Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LAZZARINI, Victor. **Elementos de Acústica**. Material do curso do Laboratório de Eletroacústica da UEL. 1998. Disponível em <http://www.fisica.net/ondulatoria/elementos_de_acustica.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In: Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 3, n.º 3, p. 403-411, set/dez, 2008. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1224>>. Acesso em 20 jan. 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 25 – 54.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: A música criativa na escola. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 243 – 273.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

OLIVEIRA, Marta Khohl de. Vygotsky e o processo de Formação de Conceitos. In: TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, Martha Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. **Deliberação n.º 02/03 do Conselho Estadual de Educação do Paraná**.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 89 – 123.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 13 – 24.

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzolini, FILIPAK, Renata; RAMOS, Danilo. Efeitos do Manuseio de Instrumentos Musicais sobre o Reconhecimento de Timbres em Crianças de 5 e 6 Anos. In: UNDÉCIMO ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MUSICA, 2013, Buenos Aires. **Actas de Eccom**, vol.1, Número 1, Septiembre 2013. p. 267 – 271. Disponível em <http://www.sacom.org.ar/actas_eccom/vol1-1_contenido/piekarski_filipak_y_ramos.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2013.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando nada é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010. Disponível em <[URLhttp://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf)>. Acesso: 27 mar. 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, Guilherme G. B. **Círculo de Bakhtin**: uma referência na formação de professores de arte. Pesquisa apresentada na XX SEPE. Setor de Educação da UFPR, 2006.

_____. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_romanelli.pdf> Acesso em: 21 ago. 2013.

SANTOS, Cleonice dos. Música. In: **Caderno Pedagógico**: critérios de avaliação da aprendizagem escolar. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: SME, 2010. v. 1, p.165-186.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>>. Acesso em 11 mai. 2012.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011, p. 55 – 87.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música africana na sala de aula**: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOMAZINI, Célia, ISHIKAWA; Clarenz Inez Venturini. Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional. In: **Caderno pedagógico**: critérios de avaliação da aprendizagem escolar. Secretaria Municipal da Educação. Curitiba: SME, 2010. v. 1, p.25-30.

VEER, René Van der, VALSINER, Jaan. **Vygotsky, uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3.^a ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologia. Tradução de: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. 3.^a ed. Tradução de: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Audição Musical Activa.** Livro do Professor. Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Porto: 1995.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Questão 1– Imagem mulher

<http://thumbs.dreamstime.com/thumblarge_514/12769164698461W4.jpg> Acesso em 13 jan. 2013. Imagem homem

<http://thumbs.dreamstime.com/thumblarge_514/12769164698461W4.jpg> Acesso em 13 jan. 2013; Menina tocando clarinete, Menina tocando piano e Menino tocando tímpanos. AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recorte) das págs. 14, 16 e 20. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005.

Questão 2 - Imagem homem

<http://thumbs.dreamstime.com/thumblarge_514/12769164698461W4.jpg> Acesso em 13 jan. 2013; Menina tocando clarinete, Menina tocando piano AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recorte) das págs. 14, 16 e 20. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005. Crianças <<http://recado.info/imagens/desenho-crianca-feliz-3.jpg>> Acesso em 18 jan. 2013.

Questão 3 – Imagem menino tocando violoncelo, Menino tocando violino, Menina tocando harpa e Menina tocando piano. AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recortes) das págs. 12, 13, 14, 15. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005. Menina tocando violão <<http://www.jogosdabarbi.net/wp-content/uploads/2012/04/menina-do-violao.jpg>> Acesso em 18 jan. 2013.

Questão 4 – Imagem menino tocando tuba, Imagem menina tocando flauta, Imagem menina tocando clarinete, Imagem menino tocando fagote, Imagem menino tocando trompete. AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recorte) das págs. 16, 17, 18, 19. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005.

Questão 5 – Imagem kabuletê < <http://www.google.com.br/imgres?q=kabulete&hl=pt-BR&biw=1280&bih=621&tbn=isch&tbnid=ibMUi7QTdnpeUM:&imgrefurl=http://www>

mtinstrumentos.com.br/cabulete.htm&docid=p7z6zyb4UQsrgM&imgurl=http://www.mtinstrumentos.com.br/images/SEC%252520CABULETE.JPG&w=600&h=277&ei=405QUbX2BKrQ0wGz0oCgDw&zoom=1&ved=1t:3588,r:1,s:0,i:85&iact=rc&dur=4&page=1&tbnh=152&tbnw=331&start=0&ndsp=15&tx=70&ty=75> Acesso em 18 jan. 2013.

Imagem pandeiro

<<http://lizandraaceternamente.blogspot.com.br/2010/09/instrumentos-musicais-de-ana-carolina.html>> Acesso em 21 fev. 2012. Imagem ovinhos

<http://img1.mlstatic.com/maraca-ovo-egg-stagg-chocalho-ganza-ovinho-percusso_MLB-O-160407748_3793.jpg> Acesso em 18 jan. 2013; Imagem ganzá <http://www.bossanovagitaar.nl/sites/default/files/field/image/instruments_ganza.jpg>

Acesso em 18 jan. 2013; Imagem menino tocando tímpanos, Imagem menino tocando trompete AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recorte) das págs. 13, 20. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005.

Questão 6 – Imagem menino tocando tímpanos, Imagem menino tocando trompete AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recorte) das págs. 18, 20. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005. Imagem kabuletê

<<http://www.google.com.br/imgres?q=kabulete&hl=pt-BR&biw=1280&bih=621&tbm=isch&tbnid=ibMUi7QTdnpeUM:&imgrefurl=http://www.mtinstrumentos.com.br/cabulete.htm&docid=p7z6zyb4UQsrgM&imgurl=http://www.mtinstrumentos.com.br/images/SEC%252520CABULETE.JPG&w=600&h=277&ei=405QUbX2BKrQ0wGz0oCgDw&zoom=1&ved=1t:3588,r:1,s:0,i:85&iact=rc&dur=4&page=1&tbnh=152&tbnw=331&start=0&ndsp=15&tx=70&ty=75>> Acesso em 18 jan. 2013; Imagem pandeiro

<<http://lizandraaceternamente.blogspot.com.br/2010/09/instrumentos-musicais-de-ana-carolina.html>> Acesso em 21 fev. 2012. Imagem ovinhos

<http://img1.mlstatic.com/maraca-ovo-egg-stagg-chocalho-ganza-ovinho-percusso_MLB-O-160407748_3793.jpg> Acesso em 18 jan. 2013; Imagem ganzá <http://www.bossanovagitaar.nl/sites/default/files/field/image/instruments_ganza.jpg> Acesso em 18 jan. 2013.

Questão 7 – Imagem menina tocando flauta, Imagem menino tocando tímpanos.

AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recorte) das págs. 16, 20. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005. Imagem kabuletê

<<http://www.google.com.br/imgres?q=kabulete&hl=pt-BR&biw=1280&bih=621&tbn=isch&tbnid=ibMUi7QTdnpeUM:&imgrefurl=http://www.mtinstrumentos.com.br/cabulete.htm&docid=p7z6zyb4UQsrgM&imgurl=http://www.mtinstrumentos.com.br/images/SEC%252520CABULETE.JPG&w=600&h=277&ei=405QUbX2BKrQ0wGz0oCgDw&zoom=1&ved=1t:3588,r:1,s:0,i:85&iact=rc&dur=4&page=1&tbnh=152&tbnw=331&start=0&ndsp=15&tx=70&ty=75>> Acesso em 18 jan. 2013. Imagem pandeiro

<<http://lizandraaceteramente.blogspot.com.br/2010/09/instrumentos-musicais-de-ana-carolina.html>>. Acesso em 21 fev. 2012. Imagem ovinhos

<http://img1.mlstatic.com/maraca-ovo-egg-stagg-chocalho-ganza-ovinho-percusso_MLB-O-160407748_3793.jpg> Acesso em 18 jan. 2013.

Questão 8 – Imagem menino tocando trompete, Imagem menina tocando flauta, Imagem menino tocando tuba, Imagem menina tocando flauta. AMÉRICO, Jesus. Ilustrações (recorte) das págs. 16, 18,19. In: HENTSCHKE, Liane; KRUGER, Susana Ester; BEN, Luciana Del; CUNHA, Elisa da Silva e. A orquestra tintim por tintim. São Paulo: Moderna, 2005. Imagem ovinhos

<http://img1.mlstatic.com/maraca-ovo-egg-stagg-chocalho-ganza-ovinho-percusso_MLB-O-160407748_3793.jpg>. Acesso em 18 jan. 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E
ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA -
MESTRADO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Teresa Cristina Trizzolini Piekarski, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders, estou convidando seu filho (a) a participar de um estudo intitulado “A aprendizagem musical dos elementos do som pelo estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão”.

- a) O objetivo desta pesquisa é estudar a aprendizagem musical dos elementos do som de estudantes de Classe Especial, com deficiência intelectual, quando inseridos em classe comum.
- b) Caso você e seu filho (a) concordem em participar deste estudo, a criança participará de 16 aulas com 1 hora de duração. Será realizada uma avaliação inicial de conhecimentos musicais (antes do início das aulas) e outra no final (quando terminarem as aulas) para avaliar a aprendizagem musical das crianças.
- c) As aulas serão realizadas no horário normal de aula das crianças na própria escola.
- d) Todas as atividades pedagógicas musicais desenvolvidas no estudo envolvem o ouvir, o tocar instrumentos musicais, o experimentar diferentes possibilidades sonoras e musicais e o criar envolvendo os conteúdos aprendidos. Todas essas atividades descritas estão de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba e apontadas no Caderno Pedagógico de Artes – Música da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, não oferecendo prejuízo na aprendizagem musical das crianças. Todas as atividades desenvolvidas durante a pesquisa oferecem o risco de qualquer atividade desenvolvida na escola, pois são atividades de educação musical. As filmagens podem deixar alguma criança tímida ou desconfortável. Todas as atividades foram pensadas e planejadas para não oferecer risco, psicológico ou físico, aos sujeitos de pesquisa. Os participantes poderão desistir do estudo em qualquer etapa do mesmo e sem qualquer tipo de ônus. Em hipótese alguma os sujeitos da pesquisa serão obrigados a fornecer informações sobre quaisquer áreas que julgarem ser de domínio privado e somente a pesquisadora e a orientadora é que terão acesso aos dados da pesquisa.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- e) Para este estudo, os participantes serão identificados como sujeitos A, B, C, etc. Portanto, seu filho (a) não será identificado em hipótese alguma. As informações recolhidas durante a pesquisa serão anotadas em um caderno de dados, em relatórios descritivos, serão filmadas e somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso a estes dados. Tão logo seja encerrada a pesquisa, o conteúdo das filmagens será utilizado somente para fins acadêmicos sem identificação visual (receberão tratamento de imagem de forma que não será possível identificar quem são as crianças), ou o nome dos participantes.
- f) Os participantes farão uma avaliação da aprendizagem musical antes do início da pesquisa e ao final dela. Os participantes serão identificados como explicado no parágrafo anterior. As avaliações serão filmadas e terão acesso às imagens esta pesquisadora, sua orientadora e três professores especialistas em educação musical que colaborarão com a correção das avaliações. Em hipótese alguma seu filho será identificado durante as avaliações.
- g) Todos os benefícios relacionados à participação de seu filho (a) nesta pesquisa se enquadram perfeitamente à aprendizagem musical conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Espera-se que o aluno, ao término da pesquisa, cumpra com todas as atividades propostas nos planos de aula desta pesquisa.
- h) A participação de seu filho (a) é voluntária e se ele (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. O senhor (a) poderá solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) Os interessados poderão receber uma cópia escrita do texto final desta pesquisa.
- j) A pesquisadora responsável por este estudo poderá ser contata pelos telefones (41) 9127-0710 ou (41) 3206-1409, ou pelo e-mail teresapiekarSKI@ufpr.br, ou no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná na Rua Coronel Dulcídio, 638, Batel, telefone (41) 3538-6959 para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr. (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal_____

Pesquisador Responsável_____

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br

Agradeço a atenção e a disponibilidade de todos.

Teresa Cristina Trizzolini Piekarski
Pesquisadora responsável

Curitiba, _____ de _____ de _____

DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFPR - DEARTES
Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado UFPR
Rua Coronel Dulcídio, 638 - Batel / CEP 80420-170 – Curitiba / PR - Brasil
Telefone: (41) 3538-6959

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E
ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA -
MESTRADO**



Eu, _____ responsável legal de _____

_____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza do estudo do qual concordei que meu filho (a) participe. Eu entendi que os dados coletados serão mantidos em caráter anônimo, a identidade dos participantes não será revelada de maneira alguma e todas as informações pessoais serão consideradas confidenciais. Sei que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que não há quaisquer ônus para o participante. Entendi também, que qualquer participante pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento. Estou ciente que a participação na referida pesquisa acarreta o risco físico ou psicológico de qualquer atividade educacional desenvolvida na escola a seus participantes, pois se tratam de atividades de educação musical. Também fui informado que, se assim for minha vontade, poderei obter as informações resultantes da pesquisa em questão.

Eu concordo que meu filho (a) participe voluntariamente deste estudo.

Assinatura do responsável legal

Curitiba, _____, de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora

DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFPR - DEARTES

Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado UFPR

Rua Coronel Dulcídio, 638 - Batel / CEP 80420-170 – Curitiba / PR - Brasil.

Telefone: (41) 3538-6959

Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Telefone: (41) 3360-7259 e-mail: cometica.saude@ufpr.br














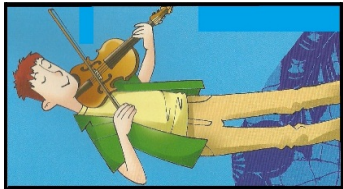

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

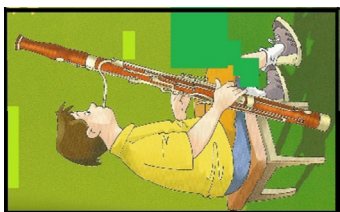
ALUNO

ENTREVISTA – DATA / /

1. Idade:
2. Gênero: () Feminino () Masculino
3. Já teve aulas de música, canto ou instrumento? () Sim () Não
Onde?
4. Gosta de algum instrumento? () Sim () Não
Qual?
- Já toca?
- O que?
5. Você gosta de ouvir música? () Sim () Não
O que?
6. Seu pais tocam? () Sim () Não
O que?
7. Seus pais cantam? () Sim () Não
O que?
- Onde?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

<p>1</p> <div data-bbox="337 226 594 514"></div> <div data-bbox="349 535 583 825"></div> <div data-bbox="295 913 636 1068"></div> <div data-bbox="337 1184 594 1417"></div> <div data-bbox="331 1499 597 1724"></div>	<p>2</p> <div data-bbox="708 222 956 518"></div> <div data-bbox="703 535 963 829"></div> <div data-bbox="716 844 950 1136"></div> <div data-bbox="662 1224 1000 1379"></div> <div data-bbox="703 1499 969 1743"></div>	<p>3</p> <div data-bbox="1040 231 1357 510"></div> <div data-bbox="1083 535 1315 825"></div> <div data-bbox="1024 877 1377 1104"></div> <div data-bbox="1029 1207 1369 1394"></div> <div data-bbox="1023 1522 1377 1703"></div>
---	---	---



4



5



6

<div data-bbox="355 218 576 512"></div> <div data-bbox="334 535 600 827"></div> <div data-bbox="357 869 557 1119"></div> <div data-bbox="334 1161 586 1444"></div> <div data-bbox="357 1470 581 1759"></div> <div data-bbox="279 1774 316 1810"><p>7</p></div>	<div data-bbox="675 296 993 443"></div> <div data-bbox="716 535 937 827"></div> <div data-bbox="738 863 943 1125"></div> <div data-bbox="669 1197 993 1411"></div> <div data-bbox="677 1499 992 1730"></div> <div data-bbox="646 1774 683 1810"><p>8</p></div>
--	--

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COM PROFESSORES DE ARTES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E
ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA -
MESTRADO**



Curitiba, 04 de abril de 2013.

Caro(a) Professor(a),

Sou mestranda em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. Estou estudando a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders.

Necessito localizar população de estudantes que tenha menor experiência musical em contexto escolar para a realização da pesquisa. Por esta razão, solicito que responda a este questionário. Suas informações não serão utilizadas para a análise dos dados coletados. Você será identificada com código alfabético, sendo que sua identidade será conhecida somente pela pesquisadora. Todos os dados obtidos neste questionário serão descartados após o término da pesquisa.

Nesse sentido, peço à gentileza que responda ao questionário abaixo e envie para o e-mail teresapiecarski@ufpr.br ou pesquisamusica.ufpr@gmail.com.

Coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos via e-mail, ou pelo telefone 9127 0710. Caso seja de seu interesse, poderei lhe enviar uma cópia do relatório de pesquisa, quando a mesma estiver finalizada.

Atenciosamente,

.....
Teresa Cristina Trizzolini Piekarski

DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFPR - DEARTES
Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado UFPR
Rua Coronel Dulcídio, 638 - Batel / CEP 80420-170 – Curitiba / PR - Brasil
Telefone: (41) 3538-6959

Questionário – Código..... (o código será preenchido pela pesquisadora).

1. Nome completo:

2. Em qual escola trabalha com Classe Especial? Qual o turno? Quantos alunos frequentam a turma de Classe Especial?

.....

.....

3. Qual a sua formação em nível médio?

.....

4. Qual a sua formação em nível superior?

.....

5. Possui pós-graduação? Qual?

.....

6. Possui experiência no magistério em escolas fora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Em quais escolas, por quanto tempo, em que áreas do conhecimento?

.....

7. Quantos padrões possui na Rede Municipal de Ensino? Em quais escolas atua? Quanto tempo?

.....

8. O(a) Sr.(a) possui experiência com o ensino de Arte – Música e / ou Práticas Artísticas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba? Quanto tempo de experiência?

.....

9. Possui conhecimento musical (canta, toca instrumento musical)? Qual?

.....

10. Já estudou música? O que? Por quanto tempo?

APÊNDICE E – ENTREVISTA COM PROFISSIONAL DE CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA -
MESTRADO**



Curitiba, 28 de fevereiro de 2013.

Prezado(a) Sr.(a),

Sou mestranda em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR. Estou estudando a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valéria Lüders. Realizarei pesquisa de campo com estudantes de classe especial e da classe comum em escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Esta entrevista tem como objetivo conhecer o processo de avaliação pelo qual passa o estudante que é encaminhado para Classe Especial, os devidos atendimentos realizados posteriormente pelo CMAE e as orientações recebidas pela escola, quando o estudante já estiver inserido na Classe Especial.

Esta entrevista será gravada e transcrita. Os dados coletados serão utilizados para fins acadêmicos. Sua identidade não será revelada.

Nesse sentido, peço à gentileza que responda a entrevista abaixo.

Coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos pelo e-mail teresapiecarski@ufpr.br, pesquisamusica.ufpr@gmail.com ou pelo telefone 9127 0710. Caso seja de seu interesse, poderei lhe enviar uma cópia do relatório de pesquisa, quando a mesma estiver finalizada.

Atenciosamente,

.....
Teresa Cristina Trizzolini Piekarski

**DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFPR - DEARTES
Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado UFPR
Rua Coronel Dulcídio, 638 - Batel / CEP 80420-170 – Curitiba / PR - Brasil
Telefone: (41) 3538-6959**

Entrevista

1. Qual o seu nome, função no CMAE e tempo de serviço neste órgão?
2. Qual a sua experiência profissional com pessoas com deficiência intelectual?

3. Explique como é a avaliação diagnóstica psicoeducacional pelo qual passa o estudante que é encaminhado para a Classe Especial?
4. O que determina que o estudante deve frequentar a Classe Especial?
5. Quais os possíveis tratamentos terapêuticos recomendados pela avaliação?
6. Todos os tratamentos são realizados no CMAE, ou algum tratamento é realizado em outro local, caso seja afirmativa esta resposta, onde?
7. Quais as possíveis orientações recebidas pela escola quando o estudante está inserido na Classe Especial?
8. Por quanto tempo em média, o estudante frequenta a Classe Especial?
9. Se existem situações em que o estudante não é reinserido na classe comum?
10. Caso a resposta anterior seja positiva, quais as causas e o que acontece caso ele não retorne para a classe comum?

APÊNDICE F – PROTOCOLO EXPERIMENTAL DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Protocolo Experimental do Instrumento de Avaliação do Conhecimento Musical

Instrumento de Avaliação Inicial e Final

Em uma sala comum sem fluxo de pessoas da escola onde será desenvolvida a pesquisa, os estudantes da classe especial e da classe comum realizarão as tarefas solicitadas pela pesquisadora individualmente (instrumento de avaliação), um de cada vez. No dia da realização da avaliação inicial, antes da realização das tarefas, as crianças respondem a uma entrevista oralmente (Apêndice B), e a pesquisadora transcreve. A sala não precisa ser a sala de aula, porém não deve ter a circulação de pessoas, para que não interfira na atenção dos estudantes. Não deve haver outras pessoas na sala. A sala deve conter ao menos uma mesa e duas cadeiras. Os materiais necessários são: lápis preto, borracha, apontador, um aparelho SC-HC25⁵¹ posicionado ao lado da pesquisadora, um CD com a gravação dos trechos musicais na sequência que serão utilizados nas tarefas, três folhas de papel sulfite tamanho A4 impressas com oito tarefas para cada criança, uma lista nominal dos estudantes da classe especial e outra da classe comum, ambas com espaço para receber o código alfabético de identificação, folhas de papel sulfite em branco.

A pesquisadora, que já deve ter sido apresentada anteriormente à todos os estudantes, retira um aluno da turma por vez e o conduz ao local de aplicação das tarefas (utilizar a mesma ordem da listagem nominal). Ao entrarem na sala, a pesquisadora acomoda o estudante em uma cadeira já posicionada e se senta; pergunta o nome do estudante, localiza na lista nominal de sua turma (da classe comum ou da classe especial) e já determina seu código alfabético. Antes da realização das tarefas do instrumento de avaliação inicial, os estudantes respondem às perguntas da entrevista semiestruturada oralmente de caráter informativo e complementar; a pesquisadora transcreve em folha própria impressa com as perguntas e respectivos espaços limitados para cada resposta. A entrevista não tem caráter experimental.

As folhas de tarefas do estudante serão identificadas pelo seu código alfabético e pela data de realização. Caso a pesquisadora observe alguma indisposição física e/ou alteração comportamental do estudante durante a realização das tarefas deve

⁵¹ A pesquisadora optou por esse aparelho de som em função da qualidade sonora.

registrar no diário de campo para posteriormente, registrar no verso da folha do estudante.

As folhas 1 e 2 das tarefas estarão divididas em três retângulos e a folha 3 em dois retângulos, todos na posição paisagem. Os retângulos estarão numerados de um a oito em sequência, sendo que cada um deles corresponde a uma tarefa. As três folhas de tarefas estarão grampeadas juntas no canto superior esquerdo. Ao término das tarefas, a pesquisadora deverá colocar a folha de entrevista sobre as folhas de tarefas e grampear todas juntas.

Tarefas

- A criança recebe as três folhas de tarefas grampeadas, já identificadas e com data.

Tarefa 1

- A pesquisadora cobre as tarefas dois e três da folha um com uma folha de papel sulfite em branco, deixando aparente somente a tarefa um.
- A pesquisadora explica ao estudante que ele vai ouvir uma música.
- O estudante ouve o trecho musical (clarinete; trecho de Apanhei-te cavaquinho de Ernesto Nazareth – 00:00:20).
- Em seguida, a pesquisadora desliga o aparelho de som e solicita que a criança utilize o lápis para envolver com uma linha fechada o que ouviu. A pesquisadora aponta na folha de resposta e pergunta se foi homem cantando, mulher cantando, clarinete (a pesquisadora aponta para o instrumento), piano (a pesquisadora aponta para o instrumento), ou tímpanos (a pesquisadora aponta para o instrumento).
- O estudante realiza a tarefa.

Tarefa 2

- A pesquisadora cobre as tarefas um e três da folha um com uma folha de papel sulfite em branco para cada uma das tarefas, deixando aparente a tarefa dois.
- A pesquisadora explica ao estudante que ele vai ouvir outra música.

- O estudante ouve o trecho musical. (Crianças; Lenga la lenga – 00:00:20)
- Em seguida, a pesquisadora desliga o aparelho de som e solicita que a criança utilize o lápis para envolver com uma linha fechada o que ouviu. Se foi homem (a pesquisadora aponta para a imagem), clarinete (a pesquisadora aponta para o instrumento), piano (a pesquisadora aponta para o instrumento), tímpanos (a pesquisadora aponta para o instrumento) ou crianças cantando (apontar para a imagem).
- O estudante realiza a tarefa.

Tarefa 3

- A pesquisadora cobre as tarefas já realizadas com uma folha de papel sulfite em branco, deixando aparente a tarefa três.
- A pesquisadora mostra que existem as imagens de cinco instrumentos musicais nesta tarefa.
- A pesquisadora pede para o estudante envolver com uma linha fechada o instrumento que pode fazer o som mais grave e esclarece dizendo o som mais grosso (a pesquisadora fala engrossando a voz para mostrar a voz mais grave).
- O estudante realiza a tarefa.

Tarefa 4

- A pesquisadora cobre as tarefas cinco e seis da folha dois com uma folha de papel sulfite em branco, deixando aparente somente a tarefa quatro.
- A pesquisadora mostra que existem as imagens de cinco instrumentos musicais nesta tarefa.
- A pesquisadora pede para o estudante envolver com uma linha fechada o instrumento que pode fazer o som mais agudo e esclarece o som mais fininho (a pesquisadora fala afinando a voz para mostrar a voz mais fininho).
- O estudante realiza a tarefa.

Tarefa 5

- A pesquisadora cobre a tarefa quatro e seis da folha dois com uma folha de papel sulfite para cada uma das tarefas, deixando aparente a tarefa cinco.
- A pesquisadora mostra que existem as imagens de cinco instrumentos musicais nesta tarefa.
- A pesquisadora pede para o estudante envolver com uma linha fechada o instrumento que pode fazer o som mais forte (a pesquisadora fala com a voz bem forte).
- O estudante realiza a tarefa.

Tarefa 6

- A pesquisadora cobre as tarefas já realizadas com uma folha de papel sulfite, deixando aparente a tarefa três.
- A pesquisadora mostra que existem as imagens de cinco instrumentos musicais nesta tarefa.
- A pesquisadora pede para o estudante envolver com uma linha fechada o instrumento que pode produzir o som mais fraco (a pesquisadora fala com a voz bem fraca).
- O estudante realiza a tarefa.
- A pesquisadora vira a página e deixa a folha três aparente.

Tarefa 7

- A pesquisadora cobre a tarefa oito da folha um com uma folha de papel sulfite, deixando aparente a tarefa sete.
- A pesquisadora mostra que existem as imagens de cinco instrumentos musicais nesta tarefa.
- A pesquisadora pede para o estudante envolver com uma linha fechada o instrumento que pode fazer o som mais longo, mais comprido.
- O estudante realiza a tarefa.

Tarefa 8

- A pesquisadora cobre a tarefa sete da folha um com uma folha de papel sulfite, deixando aparente a tarefa oito.
- A pesquisadora mostra que existem as imagens de cinco instrumentos musicais nesta tarefa.
- A pesquisadora pede para o estudante envolver com uma linha fechada o instrumento que pode fazer o som mais curto, bem pequeno.
- O estudante realiza a tarefa.
- Ao final, a criança retorna para a sala de aula.

A pesquisadora leva o estudante para a sala de aula, trazendo o estudante seguinte da lista.

O mesmo instrumento de avaliação será realizado antes e após a intervenção pedagógica da pesquisa de campo. Só não haverá a entrevista semiestruturada na avaliação final.

Para agradecer e fortalecer o vínculo entre a pesquisadora e participantes da pesquisa, a pesquisadora dará um bombom com um cartão após a realização da avaliação inicial. Ao término da avaliação final, todos os estudantes receberão um CD com as músicas trabalhadas nas aulas com um “livreto” contendo o nome da música, instrumentos musicais (nomes e imagens), intérpretes, arranjadores e tempo de duração de cada faixa. As crianças receberão os presentes quando todas já tiverem realizado as tarefas e estiverem na sala de aula com sua professora regente. Verificar com antecedência, se algum estudante possui problema de saúde que impeça a ingestão do bombom, ou que não tenha como ouvir o CD.

APÊNDICE G – ATIVIDADES MUSICAIS REALIZADAS EM CAMPO

Atividades Musicais realizadas em campo

DATA	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES
10/05/2013 Aula 1	Apreciação: Música Um a Zero – Pixinguinha Identificação dos instrumentos musicais: pandeiro, violão, cavaquinho, clarinete, flauta transversal; análise dos elementos do som: timbre, altura, duração e intensidade. Comparação violão e cavaquinho; flauta transversal e clarinete. Pulsação.
17/05/2013 Aula 2	Execução: Exploração e análise de produção sonora com material alternativo: jornal e revista. Análise dos elementos do som: timbre, duração, intensidade, altura. Análise da produção sonora.
24/05/2013 Aula 3	Execução: Cantar e tocar com percussão corporal e instrumentos de percussão uma parlenda. Dinâmica (forte e fraco, crescendo e diminuendo), andamento (rápido, moderado e lento).
07/06/2013 Aula 4	Execução: Cantar e tocar com percussão corporal e instrumentos de percussão uma parlenda. Dinâmica (forte e fraco, crescendo e diminuendo), andamento (rápido, moderado e lento). Criação: criar arranjo em equipe com variação de timbres, dinâmica e andamento utilizando pulso e ou ritmo.
14/06/2013 Aula 5	Apreciação: Obra: <i>Maracatu do Chico Rei</i> de Francisco Mignone; trecho <i>Dança de Chico – Rei e da Rainha N'Ginga</i> . Função social da obra. Formação instrumental da orquestra que executou a obra (metais e percussão), análise dos elementos do som e da música. Música erudita brasileira de matriz africana.
21/06/2013 Aula 6	Apreciação: Canção de trabalho e brincadeiras infantis: <i>le ie bore ie</i> (Zimbábue). Análise dos elementos do som e da música. Execução: reprodução melódica e rítmica.
28/06/2013 Aula 7	Apreciação: Canção de ninar africana: <i>Taa taa te</i> (Gana). Análise dos elementos do som e da música. Execução: reprodução melódica e rítmica.
04 07 2013 Aula 8	Apreciação: concerto didático: músicas e ritmos da Região Sul do Brasil.
09 08 2013 Aula 9	Revisão do concerto didático - apreciação: análise dos elementos do som e da música. Registro por meio de desenho.
16 08 2013 Aula 10	Execução: Jogo de copos, experimentação do uso dos elementos formais da linguagem musical (semicolcheia, colcheia, semínima e mínima). Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).
23 08 2013 Aula 11	Retomada aula anterior (atividade rápida). Execução: Jogo de copos, experimentação do uso dos elementos formais da linguagem musical (semicolcheia, colcheia, semínima e mínima). Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima). Apreciação: Identificar os elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade) na música brasileira popular e erudita.
30 08 2013 Aula 12	Execução: Jogos: “Loteria de Instrumentos Musicais” e “Você sabe qual é?”
06 09 2013 Aula 13	Execução: Jogo – grave e agudo, experimentação do uso dos elementos formais da linguagem musical (semicolcheia, colcheia, semínima e mínima). Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).
27 09 2013 Aula 14	Apreciação: <i>Pout porri</i> de canções folclóricas brasileiras, similaridade rítmica entre as canções, contextualização sócio-histórica, análise dos elementos do som. Execução: movimentação que envolve os elementos do som e da música. Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).
04 10 2013 Aula 15	Execução: Bingo de instrumentos musicais.
11 10 2013 Aula 16	Revisão - Elementos do som

Aula 1 – data 10 / 05 / 2013

Explicar que teremos 1h/ aula, que a turma 1 faz aula até 16h10 e a turma 2⁵² faz aula até o término do período de aula do dia.

Procurar entrar bem tranquilos.

Conversar sobre como serão as aulas.

Estipular os combinados (ida ao banheiro, pedir para falar, participação nas aulas, cuidado com os materiais e instrumentos musicais, entre outros).

Uso do crachá.

OBJETIVOS ⁵³	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> Identificar a função social de divertimento e comunicação da música nos repertórios infantis, cantigas de roda, música para crianças, repertórios do folclore, brincadeiras cantadas e rítmicas, rituais do cotidiano, repertórios da mídia, tanto do gênero erudito como do gênero popular. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos do som: timbres contrastantes (vocal, instrumental, entre outros), diferentes alturas do som (agudos e graves), diferentes intensidades (forte e fraco) e durações (sons longos e curtos, som e silêncio). Identificar diferentes andamentos (devagar e rápido). Acompanhar músicas com batimentos de pulsação com percussão corporal.

Materiais: aparelho de som⁵⁴, CD e livro Histórias da Música Popular Brasileira para crianças de Simone Cit.

Sequência Didática

Apreciação

- Contar a história do Pixinguinha. Livro: Histórias da Música Popular Brasileira para crianças. Texto Simone Cit. Ilustrações Iara Teixeira. Direção Musical e Arranjos Roberto Gnattali. p. 32 – 52.
- Ouvir “Um a zero” uma vez. Falar que é uma música brasileira, um choro instrumental.
- Identificar o som dos instrumentos: pandeiro, violão, cavaquinho, clarinete, flauta transversal.
- Destacar as imagens quando há o destaque do instrumento na música dos instrumentos: pandeiro, violão, cavaquinho, flauta, clarinete.
- Caráter da música, andamento.
- Análise dos elementos do som: timbre, altura duração e intensidade. (Ouvir novamente a música).

⁵² A classe comum possui 37 estudantes. Desse total, 15 pais ou responsáveis legais assinaram o TCLE e 22 não compareceram à escola para conversarem com a orientadora e assinarem o documento de autorização. Fizeram parte da turma 2, os 5 estudantes com TCLE e 17 estudantes dos quais não foram coletados dados. Todos esses estudantes não participariam das aulas de música, que a pesquisadora coleta os dados da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisadora ofereceu-se para ministrar as aulas de músicas também para esses estudantes, já que elas envolvem os conteúdos das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Essa ideia foi aceita pela escola.

⁵³ Todos os objetivos trabalhados no decorrer das aulas, foram extraídos das Diretrizes Curriculares de Curitiba e após a terceira aula, da Reorganização Curricular de Arte – Música disponibilizada para download no site institucional pela equipe de Música do Departamento do Ensino Fundamental da SME.

⁵⁴ Todos os materiais, equipamentos e instrumentos musicais utilizados em aula pertencem à pesquisadora, que eram transportados diariamente e organizados antes do início das atividades.

- Comparar altura do som do cavaquinho com o violão, do clarinete com a flauta, qual deles pode fazer som longo e curto; classificar pela família de: cordas, sopro.
- Explicar que o pandeiro não é instrumento melódico e sim de percussão.

Execução:

- Explicar o que é pulso.
- Pulso com a música do Pixinguinha: junto com as mãos sobre a carteira, sentados com os dois pés, mãos sobre a coxa, estalos.
- Executar todos juntos e depois divididos em grupos, conforme a regência da professora.
- Propor ao grupo: troca da percussão corporal e regência feita por um estudante com apoio da professora.

Após o término da aula, a pesquisadora montou mural sobre a obra com imagens do livro e os instrumentos musicais ouvidos. Antes do início da próxima aula⁵⁵, realizar conversa informal sobre o mural com os estudantes da Classe Especial, individualmente e/ou em grupo.

Aula 2 – data 17 / 05 / 2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a função social de divertimento e comunicação da música nos repertórios infantis, cantigas de roda, música para crianças, repertórios do folclore, brincadeiras cantadas e rítmicas, rituais do cotidiano, repertórios da mídia, tanto do gênero erudito como do gênero popular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos do som: timbres contrastantes (vocal, instrumental, entre outros), diferentes alturas do som (agudos e graves), diferentes intensidades (forte e fraco) e durações (sons longos e curtos, som e silêncio). • Identificar diferentes andamentos (devagar e rápido). • Comparar e distinguir sons provenientes de diferentes materiais. • Improvisar tema melódico para pequenas frases ou pequenos textos, utilizando materiais alternativos na composição de arranjos.

Materiais: jornal, revistas.

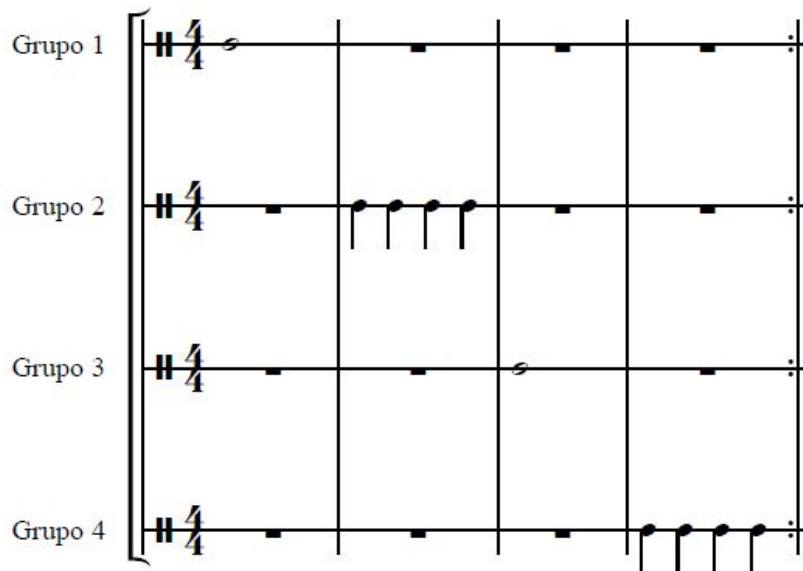
Sequência Didática

Execução:

- Explorar materiais com possibilidades sonoras.
- Dividir a turma em dois grupos (critério: proximidade física).
- Cada grupo receberá um material diferente: jornal e revista.
- Cada estudante pega uma unidade do material e segue as orientações da pesquisadora:
 - Balançar no ar e observar faz algum som? Primeiro todos juntos e depois uma a uma conforme a orientação.
 - Tem peso? Cheiro? É duro ou mole?
 - Qual dos materiais possui o som mais grave? Mais agudo?
 - Amassar devagar, depressa, só o jornal, só a revista. Analisar resultado sonoro.
 - Rasgar devagar, depressa, só o jornal, só a revista. Analisar o resultado sonoro.

⁵⁵ A pesquisadora estará sempre na escola para a organização do espaço, aproveitará momento do lanche, recreio, saída dos estudantes da sala de aula, entre outros, para conversar sobre o mural e outros conteúdos, individualmente e/ou em grupo.

- Observar a pesquisadora, que segura 1 folha com as duas mãos, rasga lentamente uma tira produzindo um som longo com o jornal. Os estudantes com o jornal repetem. A pesquisadora pergunta se fizeram um som curto ou som longo. Os estudantes respondem. Depois o mesmo procedimento com os estudantes que estão com a revista.
- O mesmo procedimento que o anterior só que com o som curto.
- Dividir ambos os grupos em dois, formando agora quatro. O grupo de jornais terá 1 para som longo, 2 para som curto; o grupo das revistas terá 3 para som longo e 4 para som curto.
- Fechar os olhos, um colega produz um som com um material, quem souber levanta a mão, o estudante que produziu o som escolhe o colega que irá responder à pergunta.
- Trocar o colega que produzirá outro som e repetir a sequência anterior.
- Executar o exercício abaixo.



- Executar o mesmo exercício, trocando os estudantes dos grupos. Grupo 1 torna-se grupo 2, grupo 2 torna-se grupo 3, grupo 3 torna-se grupo 4 e grupo 4 torna-se grupo 1. Se houver tempo, realizar nova troca de estudantes.

Aula 3 – data 24 / 05 / 2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a função social de divertimento e comunicação da música nos repertórios infantis, cantigas de roda, música para crianças, repertórios do folclore, brincadeiras cantadas, e rítmicas, rituais do cotidiano, repertórios da mídia, tanto do gênero erudito como do gênero popular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos do som: timbres contrastantes (vocal, instrumental, entre outros), diferentes alturas do som (agudos e graves), diferentes intensidades (forte e fraco) e durações (sons longos e curtos, som e silêncio). • Executar parlenda com diferentes andamentos (devagar e rápido). • Cantar parlenda com batimentos

	<p>de pulsação e ritmo quaternário, com percussão corporal e/ou instrumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Executar parlenda com variação da dinâmica (forte e fraco).
--	---

Instrumentos Musicais: ganzá de metal, ovinhos, chocalhos de diferentes etnias (indígena brasileiro, boliviano, equatoriano, cubano), pandeiro, bongô, reco-reco, xequerê (2 tamanhos), djembê, kabuletê (3 tamanhos), coco com pele e semente, sendo que todos os estudantes terão um instrumento.

Sequência Didática

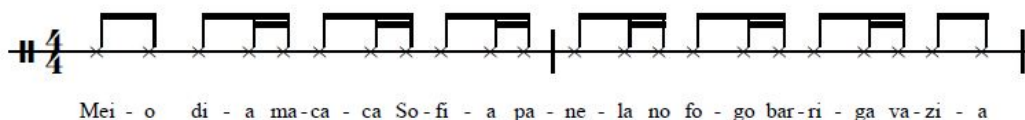
Execução: Parlenda: Macaca Sofia⁵⁶.

- A professora canta a parlenda inteira com a voz falada; fala um verso e os estudantes repetem toda a parlenda; repetir os quatro versos de uma vez só.
- Falar e bater palmas no ritmo da parlenda, obedecendo a dinâmica e o andamento que pesquisadora indicar na regência.
- A pesquisadora coloca na frente de cada estudante um instrumento de percussão, lembra que só pode tocar quando a professora indicar na regência.
- Todos cantam a parlenda e a pesquisadora indica a entrada e saída dos instrumentos e da voz. Combinar introdução e final sem voz, só instrumental.
- Perguntar quem quer fazer a regência, permitir que um ou mais estudantes façam.

Partitura

Macaca Sofia

Tradicional



Após o término da aula, a pesquisadora montou mural com imagens dos instrumentos musicais manuseados. Antes do início da próxima aula, realizar conversa informal sobre o mural com os estudantes da Classe Especial, individualmente e/ou em grupo.

Aula 4 – data 07 / 06 / 2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a função social de divertimento e comunicação da música nos repertórios infantis, cantigas de roda, música para crianças, repertórios do folclore, brincadeiras cantadas e rítmicas, rituais do cotidiano, repertórios da mídia, tanto do 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos do som: timbres contrastantes (vocal, instrumental, entre outros), diferentes alturas do som (agudos e graves), diferentes intensidades (forte e fraco) e durações (sons longos e curtos, som e silêncio).

⁵⁶ Atividade adaptada da sugestão do livro Lenga la Lenga de Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, p. 26 – 27.

gênero erudito como do gênero popular.	<ul style="list-style-type: none"> • Executar parlenda com diferentes andamentos (devagar e rápido). • Cantar parlenda com batimentos de pulsação e ritmo quaternário, com percussão corporal e/ou instrumentos. • Executar parlenda com variação da dinâmica (forte e fraco).
--	---

Instrumentos Musicais: ganzá de metal, ovinhos, chocalhos de diferentes etnias (indígena brasileiro, boliviano, equatoriano, cubano), pandeiro, bongô, reco-reco, xquerê (2 tamanhos), djembê, kabuletê (3 tamanhos), coco com pele e semente, sendo que todos os estudantes terão um instrumento.

Sequência didática:

A pesquisadora inicia revisando o conceito de pulso e ritmo trabalhado nas aulas anteriores. Dividirá a turma em três grupos, sendo que cada grupo terá um grupo de instrumentos determinados pela pesquisadora. Critério de grupo de instrumentistas: diversidade de estudantes das 2 turmas.

- Cantar a parlenda e bater palmas no pulso.
- Cantar a parlenda e bater palmas no ritmo.
- Formar grupos orientados pela pesquisadora para que haja número equivalente de estudantes da Classe Especial em todos os grupos.
- Dar 10 minutos para criarem o arranjo.
- Apresentar para os colegas.
- A pesquisadora gravará a produção musical dos estudantes em celular, para que possam ouvir o resultado.

Aula 5 – data 14 / 06 / 2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a função social da música brasileira popular e erudita. • Relacionar a produção musical obras, compositores, intérpretes, gêneros e estilos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade) na música brasileira popular e erudita (incluindo músicas de matriz africana indígena). • Identificar os elementos da música (instrumentação e vocal, melodia, ritmo e dinâmica), na música brasileira popular, erudita indígena e africana.

Materiais: computador, caixas de som, aparelho de som, CD A Orquestra Tintim por Tintim, clipe da Orquestra de Metais Lyra de Tatuí⁵⁷.

Sequência didática:

A pesquisadora inicia explicando que assistirão um clipe com a Orquestra de Metais Lyra de Tatuí, que apresenta um trecho da obra de Francisco Mignone, chamada *Maracatu do Chico Rei – Dança de Chico – Rei e Rainha N'Ginga*. Antes de assistir, vão ver a imagem e ouvir um trecho de obra de cada instrumento de sopro que aparece no clipe.

⁵⁷ Clipe disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=C5Z1b56M6Ak> > Acesso em 20 set. 2012.

- Explicar que a orquestra é formada por adolescentes e jovens, que tocam instrumentos de sopro e percussão nessa obra.
- Lembrar o que é instrumento de sopro.
- Apresentar a imagem de cada instrumento musical, apresentar a respectiva imagem e ouvir o trecho musical, um de cada vez.
 - Trompa, trecho de *Romanza do Concerto para trompa, KV. 447 n.º 3* (W. A. Mozart) – 00:57:00.
 - Trompete, trecho do 3.º movimento do *Concerto para trompete e orquestra em Mi bemol Maior* (J. N. Hummel) – 00:32:00.
 - Trombone, *Tio Braz* (J. Rizzo) – 00:41:00.
 - Tuba, *Divertimento* (M. A. Lopes) – 00:36:00.
- No decorrer da apresentação das imagens e trechos musicais, falar sobre as características físicas dos instrumentos, analisar e comparar os elementos do som dos instrumentos. Analisar e comparar os elementos da música dos trechos musicais escutados.
- Apresentar a imagem que já foi capa de disco de Francisco Mignone e ilustra a obra que será ouvida.
 REI E RAINHA NEGROS NA FESTA DE REIS, in *Riscos e Iluminados de figurinhos de brancos e negros dos uzos do Rio de Janeiro e Serro Frio*.
 Carlos Julião – Aproximadamente metade do século XVIII
 Acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro
- Assistir ao clipe da Orquestra de Tatuí tocando a obra
- Elaboração de crítica pessoal oralmente – roda de conversa.

Após o término da aula, a pesquisadora montou mural sobre a obra, imagens da capa do disco e os instrumentos musicais que aparecem no clipe. Antes do início da próxima aula, realizar conversa informal sobre o mural com os estudantes da Classe Especial.

Aula 6 – data 21 / 06 / 2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a função social da música para rituais, repertórios do cotidiano, cultos religiosos, meios televisivos entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade) em música africana. • Identificar os elementos da música (instrumentação e vocal, melodia, ritmo e dinâmica), na música brasileira, popular, erudita indígena e africana. • Reproduzir trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).

Materiais: aparelho de som, CD do livro Música africana na sala de aula de Lilian Abreu Sodré.

Sequência didática:

- Relembrar que na aula passada, ouviram uma música e viram a execução da mesma pela Orquestra de Metais de Tatuí. Era uma música brasileira de matriz africana.
- Nessa aula aprenderão uma música africana *le ie bore ie* que é do país africano Zimbábue⁵⁸.

⁵⁸ Atividade adaptada da sugestão do livro Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras de Lilian Abreu Sodré, p. 42 – 43.

- Mostrar o mapa da África, explicar que é um continente formado por diferentes países e mostrar onde fica o Zimbábue. Mostrar imagens de grandes cidades, de belezas naturais e pessoas.
- Explicar que é uma canção tradicional, usada em situações variadas como brincadeiras infantis ou para ritmar um trabalho.
- Falar a tradução da letra da canção: *veja o milagre que somos*.
- Conversar sobre a tradução.
- Ouvir a canção.
- Analisar os sons que aparecem na música, conversar sobre a instrumentação e o vocal, dinâmica e ritmo, apresentar a imagem do xilofone, que aparece o som na música.
- A pesquisadora escreve a letra da música em caixa alta, letra por letra e fala o que escreve.
- Cantar uma vez com a voz falada a canção em andamento mais lento, marcando o pulso, buscando a articulação correta das palavras. Repetir palavra por palavra com os estudantes, duas ou três vezes.
- Introduzir palmas, conforme a indicação rítmica da partitura. Tocar somente as palmas, sem canto.
- Todos em pé, formar um círculo, cantar batendo as mãos com o vizinho da esquerda e da direita, dentro do pulso e parar na indicação da partitura.
- Cantar batendo as mãos com o vizinho da esquerda e da direita, dentro do pulso e bater palmas sozinho conforme a partitura.
- Cantar com o playback do CD.

Partitura

Ie ie bore ie

Tradicional do Zimbábue

Voice

I - e i - e bo - re i - e bo - ten - de

bo - ten - de

Após o término da aula, a pesquisadora montou mural com imagens do Zimbábue, mapa da África com localização do país em destaque, das pessoas, com os instrumentos musicais que aparecem na canção. Antes do início da próxima aula, realizar conversa informal sobre o mural com os estudantes da Classe Especial.

Aula 7 – data 28 / 06 / 2013

Tendo em vista o grande número de faltas da aula por causa da forte chuva, a pesquisadora preferiu retomar os objetivos da aula anterior com algumas inferências.

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a função social da música para rituais, repertórios do 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade) em música africana.

<p>cotidiano, cultos religiosos, meios televisivos entre outros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos da música (instrumentação e vocal, melodia, ritmo e dinâmica) na música brasileira, popular, erudita indígena e africana. • Reproduzir trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).
---	---

Materiais: aparelho de som, CD do livro Música africana na sala de aula de Lilian Abreu Sodré.

Sequência didática:

- Relembrar que na aula anterior aprenderam uma música africana *le ie bore ie* que é do país africano Zimbábue; que era uma canção de trabalho e também de brincadeiras infantis. Falar sua tradução. Cantar com movimentação em círculo e com palmas como na aula anterior.
- Nessa aula aprenderão uma nova música africana *Taa taa tee*⁵⁹ que é do país africano Gana.
- Mostrar o mapa da África, explicar que é um continente formado por diferentes países e mostrar onde fica Gana. Mostrar imagens de grandes cidades, de pessoas e de belezas naturais.
- Explicar que é uma canção tradicional, é um acalanto – canção de ninar. Os dois primeiros versos não possuem significado. Apenas o terceiro e quarto versos tem significado próprio
- Letra: *Taa taa tee*
Taa taa tee
le ie ie
Kaa fo ama
la ia vuzio
- Tradução
Taa taa tee (sem significado)
le ie ie (sem significado)
A vovó vai voltar logo.
Não chore mais.
- Falar a tradução: *A vovó vai voltar logo. Não chore mais.*
- Conversar sobre a tradução.
- Ouvir a canção.
- Cantar uma vez com a voz falada a canção em andamento mais lento, marcando o pulso, buscando a articulação correta das palavras. Repetir palavra por palavra com os estudantes, duas ou três vezes.
- Cantar uma vez com a canção em andamento mais lento, marcando o pulso, buscando a articulação correta das palavras.
- Movimentação
 - 1º. Momento: colocar as crianças em duas linhas (uma criança ao lado da outra), com os braços flexionados para frente como se segurasse um bebê. Os movimentos dos braços vão da direita para a esquerda e vice-versa, como se embalasse o bebê. Orientar sobre o movimento, que deve ser uniforme da direita para a esquerda e da esquerda para a direita como uma “onda” que vai e volta.

⁵⁹ Atividade adaptada da sugestão do livro Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras de Lilian Abreu Sodré, p. 22 – 23.

- 2º. Momento: pedir às crianças de uma linha para se voltarem de frente para a outra linha à frente.
- 3º. Momento: Continuando a mesma formação, as crianças de uma linha fazem “cadeirinhas” com as outras da outra linha para os bebês imaginários. Sem a quebra do andamento, mantém-se o embalo no pulso da canção, movendo as “cadeirinhas” da direita para a esquerda e da esquerda para a direita.

Partitura

Taa taa te

Tradicional de Gana

Voice

Ta - a - ta - a te ie ie ie

5
ka - a fo - a - ma ia ia vu - zio

Aula 8 – data 04 / 07 / 2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar a produção musical brasileira popular e erudita com o contexto social em diferentes tempos e espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade) em música brasileira. Identificar os elementos da música (instrumentação e vocal, melodia, ritmo e dinâmica) na música brasileira, popular, erudita indígena e africana.

Apreciação:

Assistir a um concerto didático⁶⁰ realizado na própria escola pelos estudantes da UFPR.

Sobre o concerto:

O repertório apresentado é composto por músicas regionais do Sul do Brasil. Os músicos utilizando alguns detalhes da vestimenta, adereços, fantoches que eram associados a essa região (chapéu de traje típico gaúcho, imagem das bandeiras dos estados, fantoche do boi de mamão, tamancos de madeira do fandango, entre outros). As crianças puderam ver e ouvir os instrumentos musicais: trombone de vara, violão, guitarra, teclado, gaita de ponto, bongô, pandeiro, caixa.

⁶⁰ O planejamento e ensaios do concerto foram realizados durante o 1.º semestre do ano de 2013 em uma disciplina dos cursos de Música, que foi ofertado pela professora responsável à pesquisadora. Por essa razão, o planejamento do concerto não foi realizado pela pesquisadora, porém está em acordo com os objetivos de Música das Diretrizes Curriculares de Curitiba.

Os músicos falaram sobre o local de origem das músicas tocadas, solicitaram a participação das crianças por meio de palmas, canto de refrão, realizaram atividade com movimentação com o fandango. Destacaram os instrumentos: bongô, gaita ponto e trombone de vara.

Período de férias escolares

Aula 09 – data 09 / 07 / 2013

Tendo em vista o período de férias, a pesquisadora optou por retomar o concerto didático.

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> Relacionar a produção musical brasileira popular e erudita com o contexto social em diferentes tempos e espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade) em música brasileira. Identificar os elementos da música (instrumentação e vocal, melodia, ritmo e dinâmica) na música brasileira, popular, erudita indígena e africana.

Materiais: computador, caixas de som, papel, lápis, imagens dos instrumentos musicais utilizados no concerto, do grupo e tamancos do fandango paranaense.

Sequência didática:

- Conversa sobre o concerto didático.
- Escutar os trechos do concerto⁶¹ e identificar os instrumentos e analisar os elementos do som após cada trecho escutado (roda de conversa).
 - Escutar trechos 2'27
 - Destaques: teclado, guitarra, gaita ponto, diferença com acordeão
 - Escutar trecho 15'43
 - Destaques: acordeão, trombone de vara
 - Escutar trecho 19'11
 - Destaques: acordeão, pandeiro
 - Escutar trecho 23'16
 - Destaques: violão, violino, pandeiro, tamanco, trombone de vara
 - Vídeo 0040
 - Escutar trecho inicial
- Registro por meio de desenho do que mais gostou ou lhe chamou a atenção.

Aula 10 – data 16 / 07 / 2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> Perceber a função social da música para rituais, repertórios do cotidiano, cultos religiosos, meios televisivos entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Experimentar diferentes possibilidades do uso dos elementos formais da linguagem musical (semicolcheia, colcheia, semínima e mínima).

⁶¹ Todos os trechos musicais e vídeo são registros do concerto realizados pela pesquisadora.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> Reproduzir trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima). |
|--|--|

Materiais: aparelho de som, CD Lenga La Lenga – Jogo de Copos.

Sequência didática:

Atividade com copos

- A pesquisadora mostra a imagem de um monjolo e pergunta se os estudantes conhecem.
- Escutar as respostas dos estudantes e fala que é uma máquina simples utilizada para moer grãos.
- Explicar que existe uma brincadeira cantada que se chama *Bate o Monjolo*⁶².
- A pesquisadora canta uma vez.
- Letra: *Bate o Monjolo*
Bate o monjolo no pilão
Pega a mandioca pra fazer farinha
Onde foi pará meu tostão?
Ele foi para a vizinha.
- Pedir aos estudantes para repetirem verso a verso.
- Cantar todos juntos.
- Cada estudante recebe um copo.
- Ao sinal, todos os estudantes passam o copo para o estudante de sua direita, dentro do pulso da canção. (Utilizar andamento moderado, não acelerar).
- Introduzir duas palmas e passar para a direita. Repetir buscando unidade do grupo.
- Realizar palma, palma, bater com a mão sobre o copo, até conseguir fazer a sugestão da atividade página 20. (Observar a necessidade de adaptação na atividade com os copos).

Partitura

Bate o monjolo

Brinquedo cantado / Tradicional

Ba - teo mon - jo - lo no pi - lã. Pe - gaa man - di -

o - ca pra fa - zer fa - ri - nha. On - de foi pa - rá

meu tos - tã? E - le foi pa - ra a vi - zi - nha.

⁶² Atividade adaptada da sugestão do livro Lenga la Lenga de Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, p. 20 – 21.

- Violoncelo, Wenceslau Moreyra (segundo violoncelo da OSPA). Arranjo sobre *Concerto para violoncelo em lá menor Op. 129* (R. Schumann) e *Meu boi barroso* (folclore brasileiro) (arranjo W. Moreyra) – 01:17:00.
- Contrabaixo – Risomá Cordeiro (segundo contrabaixo da OSPA) *A Vaca no Maracatu* (R. Cordeiro) – 00:57:00.
- Analisar o timbre, a altura, a intensidade e duração do som produzido pelos instrumentos em determinados trechos escutados.
- Conversar sobre a função social das canções folclóricas e das canções eruditas ouvidas (diferentes épocas, cada uma criada em momento histórico diferente).
- Existem outros instrumentos que fazem parte da família das cordas, mas são construídos e tocados de modo diferente, que são o piano, o cravo e a harpa, mostrar a imagem deles.
- Retomar o jogo de copos da aula anterior.

Após o término da aula, a pesquisadora montou mural sobre a obra com os instrumentos musicais trabalhados. Antes do início da próxima aula, realizar conversa informal sobre o mural com os estudantes da Classe Especial.

Aula 12 - dia 30/08/2013

Objetivo: Verificar como está a identificação dos elementos do som pelos estudantes.

Materiais: Aparelho de som, CD com gravação de trechos musicais utilizados nos jogos, folhas impressas em cor, penal, instrumentos musicais: pandeiro, djembê, flauta de bambu, flauta doce, apito bico de pato, zampoña⁶³.

Jogo: Loteria dos Instrumentos Musicais

Descrição da atividade

- Os estudantes recebem uma folha de papel sulfite na posição retrato.
- A folha possui o nome do estudante, o nome do jogo e uma tabela com cinco linhas divididas em três colunas. Cada linha corresponde a um exercício.
- Na primeira linha exercício um, sendo que todas as suas colunas possuem o número que corresponde o exercício. O exercício um possui as imagens⁶⁴ de uma pessoa tocando um contrabaixo, uma pessoa tocando piano e uma pessoa tocando harpa (as imagens utilizadas são do livro *Orquestra Tintim por Tintim*).
- Os estudantes escutam um trecho musical de solo de piano (tocado no aparelho de som) e devem marcar que instrumento ouviram.
- O exercício dois (segunda linha) possui as imagens de uma pessoa tocando flauta transversal, uma pessoa tocando trompete e uma pessoa tocando tuba (as imagens utilizadas são do livro *Orquestra Tintim por Tintim*). Os estudantes escutam um trecho musical de solo de flauta transversal e devem marcar que instrumento ouviram.
- O exercício três (terceira linha) possui as imagens de um djembê, um par de maracas e dois xquerês. Todos os instrumentos das imagens foram manuseados pelos os estudantes e fotografados pela pesquisadora. Os estudantes escutam um trecho musical de solo djembê e devem marcar que instrumento ouviram.
- O exercício quatro (quarta linha) possui as imagens de uma pessoa tocando violino, uma pessoa tocando violão e uma pessoa tocando contrabaixo (as imagens utilizadas são do livro *Orquestra Tintim por Tintim*). Os estudantes escutam um trecho musical de solo de contrabaixo e devem marcar que instrumento ouviram.

⁶³ Os trechos musicais dos instrumentos musicais levados para escola foram executados pela pesquisadora. Estavam à vista dos estudantes, a pesquisadora mostrou todos e os cobriu com um lençol, e os deixou atrás da mesa do professor, longe dos olhos dos estudantes. A pesquisadora antes do início das atividades, apresentou a zampoña aos estudantes.

⁶⁴ Todas as imagens dos jogos trabalhados nesse dia, foram impressas em cor, com boa resolução.

- O exercício cinco (quinta linha) possui as imagens de um pandeiro, um ganzá de metal e uma pessoa tocando tímpanos. Os estudantes escutam um trecho musical de solo pandeiro e devem marcar que instrumento ouviram.
- Todas as imagens já foram vistas e manuseadas pelos estudantes durante as aulas. Todos os instrumentos já foram ouvidos pelos estudantes (ao vivo, e/ou em vídeo, e/ou por meio de CD).

Sequência didática do jogo

- Explicar que participarão de um jogo, que parece uma loteria. Perguntar se sabem o que é uma loteria e qual é o objetivo do jogo.
- Explicar que nesse caso, devem marcar o instrumento que ouviram.
- Explicar a organização do jogo no papel. Cada estudante recebe meia folha de papel sulfite, para tampar o exercício que não estiver sendo realizado. Por exemplo: deixar aparente somente o exercício um, realizar somente o exercício dois. A pesquisadora deve estar atenta se todos estão marcando uma alternativa do exercício correto.
- Verificar se todos conhecem cada imagem de cada exercício, antes do início da loteria.
- A cada exercício, a pesquisadora deve verificar se os estudantes estão marcando uma alternativa do exercício que está sendo realizado.
- A cada exercício, dizer o número do exercício, tocar o trecho musical, ou tocar o instrumento musical e solicitar que marquem qual instrumento musical ouviram.

Jogo: Você sabe qual é?

Descrição da atividade

- Os estudantes recebem uma folha de papel sulfite na posição retrato.
- A folha possui o nome do estudante, o nome do jogo e uma tabela com seis linhas divididas em duas colunas.
- Cada linha corresponde a um exercício.
- Ambas as colunas possuem a numeração que corresponde ao exercício. As linhas possuem a mesma imagem que corresponde ao exercício.
- A pesquisadora dá para todos os estudantes meia folha para que posicione sobre a folha de resposta deixando aparente somente o exercício que deve ser respondido no momento (simula com os estudantes como fazê-lo e se certifica que todos realizaram).
- Todos os instrumentos foram vistos, manuseados pelos estudantes e/ou pesquisadora.

Sequência didática do jogo

- Explicar que para cada exercício a pesquisadora tocará duas vezes cada instrumento e todos devem estar atentos.
- Dizer que a imagem da esquerda corresponde à primeira vez e a imagem da direita corresponde à segunda vez.
- Solicitar que os estudantes apontem qual é o instrumento da primeira vez e depois qual é o da segunda para se certificar que todos entenderam.
- A pesquisadora explica que o exercício um possui duas imagens de pandeiro, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir.
- A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma sequência rítmica no pandeiro bem forte. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma sequência rítmica no pandeiro bem fraco. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou o pandeiro mais forte, na primeira ou na segunda vez?
- A pesquisadora explica que o exercício dois possui duas imagens de djembê, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir.
- A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma sequência rítmica no djembê bem forte. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma sequência rítmica no

djembê bem fraco. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou o djembê mais forte, na primeira ou na segunda vez?

- A pesquisadora explica que o exercício três possui duas imagens de flauta de bambu, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir.
- A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma nota com curta duração na flauta de bambu. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma nota com longa duração na flauta de bambu. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou a nota musical mais longa na flauta de bambu, na primeira ou na segunda vez?
- A pesquisadora explica que o exercício quatro possui duas imagens de apito bico de pato, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir.
- A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca um som com curta duração no apito. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca um som com longa duração no apito. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou o som mais curto no apito, na primeira ou na segunda vez?
- A pesquisadora explica que o exercício cinco possui duas imagens da zampoña, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir.
- A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma nota bem grave. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma nota uma oitava acima na zampoña. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou a nota musical mais grave na zampoña, na primeira ou na segunda vez?
- A pesquisadora explica que o exercício cinco possui duas imagens da flauta doce, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir.
- A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma nota bem grave. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma nota uma oitava acima na flauta doce. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou a nota musical mais agudo na flauta doce, na primeira ou na segunda vez?

Aula 13 - dia 05/09/2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de movimentação e brincadeiras que envolve os elementos do som e da música. • Reproduzir trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima em diferentes combinações desses valores).

A pesquisadora havia preparado aula com movimentação, sem mesa e cadeiras, pois estava previsto o uso da sala do prédio Anexo. Teve-se que rapidamente repensar as atividades, porque o espaço previsto estava sendo utilizado pela direção da escola para outros fins (teste de lousa digital que estava sendo adquirida pela escola). A escola indicou que o espaço disponível era a sala de informática, com mesas cadeiras e computadores. Segue abaixo as atividades desenvolvidas no dia.

No Caderno Pedagógico de Artes há a orientação da possibilidade de trabalhar exercícios que não envolvam o eixo “Compreensão da Música como produto cultural, social e histórico”, em função da estrutura da atividade e o tempo disponível para a aula, razão pela qual não foi trabalhado nesta aula.

Sequência didática:

1. Atividade: Grave e agudo

Material: Flauta doce

- Todos estudantes devem sentar nas cadeiras do laboratório de informática (a sala possui em seu centro mesa com cadeiras).
- Quando a pesquisadora tocar as notas musicais descritas abaixo na flauta, os estudantes permanecem sentados.



Material: Flauta doce

- Todos os estudantes caminham dentro do andamento determinado pela sequência melódica executada pela pesquisadora e mantendo o pulso.
- Quando a professora parar de tocar os estudantes ficam na posição de estavam.
- Quando a pesquisadora tocar, os estudantes retomam a movimentação (som e silêncio).

No decorrer da movimentação a professora vai combinar diferentes formas de locomoção, porém vai orientar que respeitem o andamento da música.

2. **Morto vivo**

Material: Flauta doce

- Todos os estudantes vão caminhar dentro do andamento da canção tocada em registro agudo pela pesquisadora.
- Quando tocar em um registro grave os estudantes devem se deitar no chão (agudo e grave).

3. **Caminhando**

Material: tun kull e baqueta (instrumento artesanal maia)

- Apresentar o instrumento para os estudantes e falar sobre suas características físicas e que foi feito por uma pessoa maia que vive no México.
- A pesquisadora explica quando ela tocar forte a movimentação deve ser com batidas fortes dos pés no chão, quando tocar fraco a movimentação deve ter passos sem batidas no chão.
- Pedir para alguns estudantes tocarem (sequência rítmica que quiserem) para a movimentação dos colegas com variação na dinâmica.

4. **Movimentação em círculo**

- Em círculo ouvir a canção “Oito Anos” interpretada por Adriana Calcanhoto.
- Andar em círculo dentro do pulso da canção, batendo as mãos nas coxas, com sons corporais sugeridos pelos estudantes.
- Parar o círculo, todos ficam lado a lado mantendo a distância lateral de um braço. A professora colocará a mesma música e os estudantes irão passar uma bola dentro do pulso da canção. Se possível, introduzir mais duas bolas.

Aula 14 - dia 20/09/2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a função social da música folclórica brasileira. • Relacionar a música folclórica brasileira ao contexto social que pertence. • Reconhecer o folclore brasileiro como parte da cultura e a sua importância para a sociedade que pertence. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de movimentação e brincadeiras que envolve os elementos do som e da música. • Reproduzir trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima em diferentes combinações desses valores).

Materiais: aparelho de som, CD do livro Cancioneiro Folclórico Infantil: um pouco mais do que já foi dito, volume 2 de Mara Fontoura e Lydio Roberto Silva, folhas impressas com as letras, p. 20 – 24.

Sequência didática:

- Conversar sobre o que é folclore, exemplificar sobre canções folclóricas brasileiras.
- Classificar os exemplos citados por temas como :animais, canções de ninar, plantas, vestimentas, entre outras.

- Conversar que ouviremos sobre folclore e o fascínio que as águas exercem no ser humano e pelo que representa para a humanidade, que está muito presente no universo folclórico e suas canções.
- Explicar que ouvirão um *pout-porri* de canções folclóricas que possui a água em sua letra, que são: *Quem te ensinou a nadar*, *Lavadeira* e *Peixinhos do mar*.
- Explicar o que é *pout-porri*.
- Ouvir a canção.
- Identificar os instrumentos que aparecem na canção: violão, triângulo, tambor, sino dos anjos de bambu, maracas, vozes masculina, feminina e infantil.
- Explicar que existem pessoas que estudam e pesquisam o folclore e uma delas é Inezita Barrozo, que além de estudar, ela também canta, é intérprete.
- Contar que a peça foi encontrada nos arquivos da rádio Jovem Pan e que parece contar uma história (escrever a história).
- Cantar a primeira canção do *pout-pourri*.
- Bater o ritmo com palmas.

Partitura da primeira canção

Quem te ensinou a nadar

Voz

Quem te en - si - nou a na - dar Foi a se - rei - a do mar?

Não foi, não, mi - nha ne - ga Foi os pei - xi - nhos do mar.

mar Se - rei - a - do mar, quem foi que cha - mou? Tem que dar pre - sen - te, Se - rei - a -

gou. - Se - rei - a do gou. Quem tem de - vo - ção com o po - vo do mar, Ca - be - lo com -

pri - do não po - de cor - tar. Pi - san - do na a -

rei - a, tem que "sa - ra - vá", - Quem tem de - vo - ção com o po - vo do mar.

Quem te en - si - nou a na - dar Foi os pei - xi - nhos do mar? Não foi,

não, mi - nha ne - ga Foi a se - rei - a do mar.

- Ouvir a segunda canção.
- Destacar a semelhança rítmica e de partes da letra com a canção anterior. Falar que ainda hoje, em localidades muito distantes daqui, existem senhoras que ainda se reúnem à beira de rio, lagoas com suas bacias e sabão para lavar sua roupa e de outros. As lavadeiras cantam para tornar sua tarefa menos árdua.
- Cantar a segunda canção do *pout-pourri*.
- Bater o ritmo com palmas.

Partitura da segunda canção

Lavadeira

Voz

Quem te en - si - nou la - va - dei - ra Quem te en - si - nou a la - var

Quem te en - si - nou a la - var Foi o pei - xi - nho do mar

5
Foi, foi, foi la - va - dei - ra, Foi o pei - xi - nho do mar

- Ouvir a terceira canção.
- Destacar a semelhança rítmica e de partes da letra com a canção anterior.
- Explicar que já foi cantada por Milton Nascimento. E é uma canção de marinheiro, uma Marujada. Existem manifestações folclóricas, que envolvem danças e dramatizações, que embora tenham nome comum, acontecem de maneira diferente conforme a região. No Pará por exemplo acontece em homenagem a São Benedito, sendo organizada a maior parte por mulheres. Os homens limitam-se a tocar os instrumentos ou a acompanhar.
- Em outros lugares, são bailados exclusivos para os homens, apresentados por ocasiões do Natal, Festa de Reis, Carnaval e São João, representando as tradições portuguesas.
- Análise dos elementos do som ouvidos: tambor, sino dos anjos, triângulo, violão, voz feminina, infantil e masculina, ganzá ou chocalho. Forma musical, caráter da música, todos os instrumentos tocam, ou não, ao mesmo tempo. Comparar qual é o mais agudo e qual é o mais grave entre triângulo e tambor, e as vozes humanas.
- Em círculo, bater palmas da mão da sequência rítmica, com variação de andamento e dinâmica, bater palma da mão esquerda com a palma da mão direita do colega do seu lado esquerdo e palma da mão direita com a palma da mão esquerda do colega do lado direito
- Fazer ciranda.

Partitura da terceira canção

Peixinhos do mar

Voz

Quem te en - si - nou a na - dar Quem te en - si - nou a na - dar

5
Foi, foi, ma - ri - nhei - ro, Foi - os pei - xi - nhos do mar.

9
mar. Ê! Nós que vi - e - mos de ou - tras ter - ras, de ou - tro

13
mar. Te - mos pól - vo - ra, chum - bo e ba - la, Nós que - re - mos é guer - re -

17
ar. Ê! ar.

Aula 15 - dia 04/10/2013

OBJETIVOS	
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA ESPECIFICIDADE DA LINGUAGEM MUSICAL
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os elementos do som na música popular brasileira e na música erudita (timbre, altura, intensidade e duração).

Material: Folhas impressas com imagens coloridas dos instrumentos musicais, similares ao jogo de bingo (cartela), jornal para fazer bolinhas para marcar, aparelho de som, CD com trechos musicais executados pelos instrumentos das imagens, instrumentos musicais que a pesquisadora não encontrou gravações com timbres que fossem similares aos manuseados pelos estudantes em aula, saco escuro de TNT, imagens menores em tamanho 5cm X 5cm para o sorteio do bingo, balas para a premiação.

Descrição da atividade

- No Caderno Pedagógico de Artes há a orientação da possibilidade de trabalhar exercícios que não envolvam o eixo “Compreensão da Música como produto cultural, social e histórico”, em função da estrutura da atividade e o tempo disponível para a aula, razão pela qual não foi trabalhado nesta aula.

- Os estudantes recebem uma folha de papel sulfite na posição retrato.
- A folha possui uma tabela com três linhas divididas em quatro colunas. Não há espaço para o nome para que os estudantes possam trocar entre si entre as partidas.
- Cada linha possuía em cada quadro um instrumento musical e um quadro vazio na cor cinza. Cada folha tinha a imagem de 9 instrumentos musicais e três quadros vazios.
- Foram criadas 6 variações de cartelas.
- Cada estudante recebeu um pedaço de jornal para fazer bolinhas de papel para marcarem seu jogo
- Todos os instrumentos que tem suas imagens nas cartelas, foram vistos em imagens, manuseados pelos estudantes e/ou pesquisadora e ouvidos no decorrer das aulas.

Sequência didática:

- Conversa explicativa sobre as regras do jogo. Explicar que todos terão a oportunidade de ganhar a bala. Quem ganhar a bala, só pode comê-la ao final da aula
- A pesquisadora coloca as imagens pequenas no saco de TNT, mostrando uma a uma e dizendo o nome.
- Explicar que as imagens serão sorteadas uma de cada vez.
- A pesquisadora sorteia uma imagem, mas não mostra para os estudantes. Toca um trecho rítmico ou melódico, sem que o instrumento seja visto pelos estudantes, ou coloca no aparelho de som um trecho executado por esse instrumento.
- O estudante que tiver a imagem do instrumento ouvido em sua cartela, deve colocar uma bolinha de jornal sobre ela.
- Caso algum estudante não identifique o instrumento, demonstre dúvida, a professora mostra a imagem para ele e para todos os demais e possibilita novamente a audição do trecho.
- O estudante que marcar todas as imagens de uma linha, ganha o prêmio. Se tiver mais de um ganhador, ambos ganham um prêmio.
- Variações: cartela cheia (com todas as imagens marcadas), coluna cheia.
- A final da aula todos os estudantes ganham balas.

Aula 16 – dia 11/10/2013

Objetivo: Revisão dos elementos do som.

Materiais: Folhas impressas com imagens coloridas de instrumentos musicais em tamanho A4, CDs com trechos solo dos respectivos instrumentos, instrumentos musicais étnicos.

Sequência didática.

- Explicar que dois estudantes devem escolher um instrumento musical ou imagem que não se recordam de seu som.
- A pesquisadora toca primeiro um trecho de um instrumento escolhido mostrando a imagem ou a executa um trecho do instrumento escolhido e depois do outro.
- Por meio de conversa, analisar os elementos do som dos trechos escutados e compará-los entre si. Qual produziu sons mais fortes, o sons mais fracos, o sons mais agudos e o sons mais graves, sons mais longos e sons mais curtos, quem são os instrumentos.
- Realizar o maior número de análises possíveis.
- Ao final, cantar uma canção já aprendida pelos estudantes no decorrer das aulas.